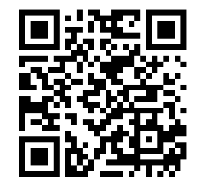
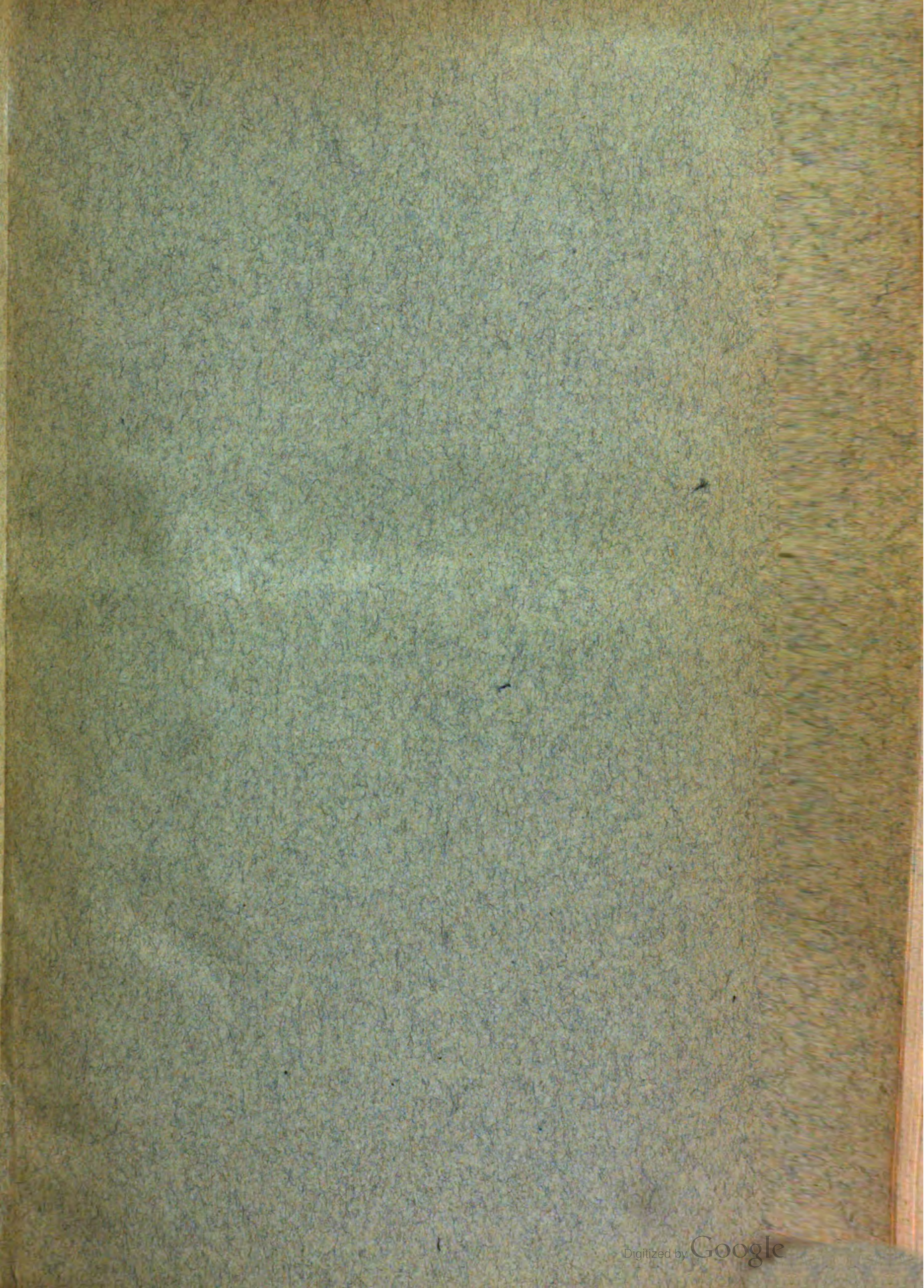








DIE NEUEREN SPRACHEN

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT

IN VERBINDUNG MIT

FRANZ DÖRR UND **ADOLF RAMBEAU**

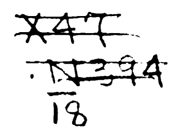
HERAUSGEGEBEN

VON

WILHELM VIËTOR

ACHTZEHNTER BAND
(PHON. STUD. BD. XXIV, N. F. BD. XVIII)

MARBURG IN HESSEN
N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG
NEW-YORK. GUSTAV E. STECHERT & Co. 129—133 WEST 20th STREET
1910/1911



ALPHABETISCHES INHALTSVERZEICHNIS DES XVIII. BANDES.

I. ABHANDLUNGEN.

II. BERICHTE.

III. BESPRECHUNGEN.

1. *Allgemeines.*

2. *Deutsch.*

3. *Englisch.*

ANTHOLOGIEN, LEHR- U. HILFSBÜCHER U. Ä.

SCHULAUSGABEN.

IV. VERMISCHTES.

// DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XVIII. APRIL 1910. Heft 1.

ZUR SOGENANNTEN SHAKESPEARE-BACONFRAGE.[1]

Jedes jahr feiert die deutsche Shakespeare-gesellschaft am 23. april in Weimar ihr jahresfest. Und fragt man, warum gerade auf diesen tag die Shakespearefeier gelegt ist, so erhält man die antwort, daß an diesem tag der dichter geboren sei. Forscht man aber diesem geburtstag weiter nach, so ist das einzig feste ergebnis, zu dem man kommt, daß Shakespeare ganz sicherlich nicht am 23. april heutigen stiles geboren ist. Als der dichter geboren wurde, war es sitte, im kirchenbuche nicht den tag der geburt, sondern den der taufe in der kirche einzutragen. Der eintrag im kirchenbuche zu Stratford lautet nun: *1564 April 26 Gulielmus filius Johannes Shakspere.* Im ganzen sechzehnten jahrhundert herrschte, da alle taufen in England wie sonstwo in der kirche stattfanden, wenn es keine nottaufen waren, sowenig als heutigen tages eine kirchliche bestimmung über den tauftag. Wir wissen von unseren großen dichtern, daß Goethe und Schiller am tage nach ihrer geburt getauft wurden, aber Klopstock und Lessing erst am dritten tage. Auf Shakespeares grabschrift lesen wir, der dichter sei am 23. april 1616 im dreiundfünfzigsten lebensjahre gestorben. Er muß also am 23. april 1564 bereits am leben gewesen sein (natürlich nach altem, julianischen kalender). Auch würde, wenn William gerade an seinem geburtstag gestorben wäre, dies merkwürdige zusammentreffen nach damaliger sitte wohl erwähnt worden

[1] Vortrag, gehalten auf der X. hauptversammlung des Sächsischen neuphilologenverbandes zu Riesa am 20. juni 1909. Der verfasser, geh. hofrat prof. dr. Wülker, ist leider am 8. februar d. j. gestorben.

sein. Endlich aber: stände auch fest, daß Shakespeare am 23. april 1564 geboren worden, so ist doch wohl zu beachten, daß zu des dichters lebzeiten, ja bis zum jahre 1754 (also bis gegen ende der regirung könig Georgs II.) in England der julianische kalender noch herrschte, und dem damaligen 23. april heute der 3. mai entspräche. So wenig sicheres wir über die geburt Shakespeares wissen, ebensowenig genau sind wir unterrichtet, wo der dichter geboren wurde, und wo er seine jugend verlebte. Nur können wir auch hier wieder behaupten: sein geburtshaus ist sicherlich nicht das, welches heute dafür gilt, und wohin ein Shakespeare-museum gelegt ist. Es ist jetzt nachgewiesen, daß, nachdem John Shakespeare um 1551 nach Stratford gezogen war, er im jahre 1552 in der Henley-street gelebt haben muß.[1] Doch handelt es sich hier keinesfalls um eines der zwillingshäuser in derselben straße. Ein anderes *copyhold*-haus besaß er in der Greenhill-street.[2] 1570 erpachtete John von William Clopton ein 14 acker umfassendes grundstück, Ingon Meadow, das in Old Stratford an der straße nach Warwick gelegen war, und das er schon eine reihe von jahren vorher im gebrauch gehabt haben soll.[3] Dieses grundstück umfaßte neben mehreren wirtschaftsgebäuden auch ein wohnhaus. Daß Ingon Meadow ein großes besitztum war, geht auch aus dem hohen pachtzins von jährlich £ 8 hervor. Erst frühestens 1574, wahrscheinlich aber erst 1575, kaufte John die zwillingshäuser (*freeholds*) in der Henley-street. Da nicht anzunehmen ist, daß er, während er drei häuser besaß, 1564 in miete in diesen *freeholds* wohnte, so ist nicht zu glauben, wie sehr lange zeit geglaubt wurde, der dichter sei in einem der *freehold*-häuser in der Henley-street geboren. Er wird im *copyhold* in der Henley-street oder in der Greenhill-street geboren sein, vielleicht auch, da seine beiden eltern an ländliches leben gewöhnt waren, unter obiger voraussetzung in Ingon Meadow.

---

[1] Am 29. april 1552 wurde nämlich John wie zwei andere bewohner (nachbarn?) jeder mit 12 pence geldstrafe belegt, weil sie dunghaufen in der Henley-street angelegt hatten (vgl. Elze, *Shakespeare*, s. 21).

[2] Vgl. Elze, *Shakespeare*, s. 19, und Knight, *Shakespeare*, s. 18.

[3] Vgl. Elze, *Shakespeare*, s. 30 [aber auch neueres, wie z. b. schon Halliwell-Phillipps, *Outlines*[9], s. 252 f. *D. red.*].

Daß so lange zeit die zwillings-*freehold*-häuser in der Henley-street als die geburtsstätte des dichters galten, hat wohl darin seinen grund, daß, nachdem der dichter das eine haus in seinem testament seiner schwester Johanna Hart vermacht hatte, dieses bis 1806 in der familie blieb und darum als das Shakespeare-stammhaus galt. In Ingon Meadow mag der knabe schöne tage während seiner jugend verbracht haben, wenngleich die schilderungen, die uns Rolfe in seinem buche entwirft, vieles aus der eigenen phantasie des verfassers enthalten,[1] anderes dagegen ist aus zuverlässigen schilderungen der damaligen zeit entnommen und führt uns mit geschick das leben der kinder, die einrichtungen der schule und dgl., besonders auch die spiele und unterhaltungen der kinder im freien und im zimmer vor.

Rolfe erzählt uns auch viel aus dem schulleben zur zeit Shakespeares. Am ausführlichsten sind wir jetzt darüber unterrichtet durch Anders, *Shakespeares belesenheit.*[2] Ohne zweifel dürfen wir annehmen, daß William wie die söhne der anderen bürger, nachdem er lesen und notdürftig schreiben gelernt hatte, von seinem siebenten jahre an die *grammar school* in Stratford besuchte. Diese lateinschule war durch ein vermächtnis des bürgers Thomas Jolyffe 1482 gestiftet und der gilde zum heiligen kreuz übergeben worden. Als das vermögen der gilde unter Henry VIII. eingezogen wurde, übernahm die stadt laut einer urkunde den unterhalt der schule, und der unterricht war nun für alle bürgersöhne frei. So erklärt es sich, wenn Rowe erzählt, Shakespeare habe eine freischule seiner vaterstadt besucht.[3] Hier lernte er latein nach William Lilys *Latin Grammar* und las nicht nur Zäsar, Zizero und Ovid, sondern auch bereits Livius, Seneka, Vergil, Plautus, auch wohl stücke aus Plinius und Lukan. Nicht weniger zeigt auch das erste stück des dichters, sein *Titus*

---

[1] William James Rolfe, Litt. D.: *Shakespeare the Boy, with Sketches of the Home and School Life, the Games and Sports, the Manners, Customs, and Folk-Lore of the Time.* A New Edition with Illustrations. London, Chatto & Windus. 1900.

[2] H. R. D. Anders, *Shakespeares belesenheit.* Eine abhandlung über Shakespeares lektüre und die unmittelbaren quellen seiner werke. Berlin, 1904. (*Schriften der deutschen Shakespeare-ges.* Bd. 1.)

[3] Vgl. Rowe: *he* (das heißt sein vater) *had bred him for some time at a free-school*; vgl. auch Elze, a. a. o. s. 40, anm. 2.

Andronikus, eine bedeutendere kenntnis des latein. Wann aber William diese schule verließ, um einen beruf zu ergreifen, wissen wir ebensowenig, als welchem beruf er sich widmete. Gewöhnlich nimmt man 1578 als das jahr des austrittes an. Nach dem einen soll er zunächst metzger gewesen sein, d. h. wohl, seinen vater in diesem beruf wie überhaupt in der landwirtschaft unterstützt haben, nach anderen wäre er zuerst landschulmeister gewesen und hätte (auf dem lande) in latein unterrichtet (!). Andere wollen wieder aus seinen dramen erkennen, daß er apotheker, soldat, schiffer und wer weiß was sonst noch alles gewesen sein soll, weil er sich mit all diesen berufen vertraut erwies. Aber ebensogut könnte man aus *Hamlet* nachweisen, daß er totengräber, oder aus *Viel lärm um nichts*, das er konstabler gewesen sei. Am meisten hat wohl noch für sich, er sei bei einem rechtsgelehrten als schreiber (lehrling) eingetreten, um später einmal notar zu werden. Dies hätte sicherlich dem sinne des ehrgeizigen vaters entsprochen, auf diese weise erklärte sich die gute rechtskenntnis des jungen Shakespeare,[1] endlich aber auch fände eine spöttische bemerkung Nashs[2] auf diese weise ihre beste erklärung. Ein anderer grund, der den jungen dichter auch nach einer einträglichen stellung suchen ließ, zeigt sich uns bald. Im neunzehnten lebensjahre wollte sich nämlich der dichter mit der sieben jahre älteren Anna Hathaway aus Shottery bei Stratford verheiraten. Fulk Sandell und John Richardson erklären darum ende november 1582 und verbürgen sich vor dem friedensrichter zu Worcester, daß kein hindernis gegen diese ehe vorliege, und so fand der abschluß der ehe wohl schon sehr bald statt. Am 26. mai 1583 lesen wir bereits den eintrag ins kirchenbuch von Stratford: *Susanna Shakespeare*, dem alsdann auf den 2. februar 1585 der taufeintrag eines zwillingspaares, Hamnet oder Hamlet und Judith, nach den taufpaten Sadler, Hamnet oder Hamlet und Judith, genannt.

Mit dieser nachricht schließen aber auch die angaben über des dichters leben in Stratford bis zu seinem tod. Wann

---

[1] Vgl. Lord Campbell, *Shakespeare's Legal Acquirements*. London. 1859.

[2] Vgl. meine *Englische litteraturgeschichte*. Bd. 1, s. 413. Anm. zu s. 285.

William seine vaterstadt verließ, um wo anders sein glück zu versuchen, wissen wir nicht. Die geburt der zwillinge und die damit verbundene bedeutende vermehrung der kosten für den unterhalt der familie mag den jungen familienvater veranlaßt haben, sich nach einem einträglichen erwerb umzusehen, und *den* konnte er nur in London, nicht in dem kleinen Stratford finden. Auch regte sich damals gewiß schon der dichtergeist in ihm. Und wollte er schauspieler werden und als solcher viel geld verdienen, so wurde er wiederum auf London hingewiesen. Wir dürfen also als sicher annehmen, daß Shakespeare im laufe des jahres 1585 seine vaterstadt verließ und nach London auswanderte, um dort sein glück am theater zu versuchen. Die volkssage weiß zwar anders zu berichten. Der dichter soll nach ihr eine wilddieberei im parke des benachbarten Sir Thomas Lucy begangen haben, der landedelmann habe ihn dafür auspeitschen lassen. Ein derbes spottgedicht Shakespeares sei die antwort darauf gewesen.[1] Nach diesem racherakt habe es der dichter doch für besser gehalten, auf längere zeit von Stratford zu verschwinden, und sich darum London zugewendet. Gegen die glaublichkeit obiger volksüberlieferung spricht auch, daß der sog. wildpark des Sir Thomas Lucy mitte der achtziger jahre noch sehr in seinen anfängen war und wohl vorzugsweise in einer kaninchenhecke bestand.

Übersehen wir nochmals, was wir über des dichters leben in Stratford wissen, so ist dies allerdings nicht viel, immerhin wissen wir ebensoviel wie über andere bedeutende dichter der damaligen zeit, wie z. b. über Marlowe, Spenser, John Lyly, wenn sie nicht wie Bacon oder Sidney zu den vornehmen geschlechtern gehörten, öffentliche hohe stellungen einnahmen, oder wie Ben Jonson selbst aufzeichnungen über ihr leben machten, die uns noch erhalten sind. Aus der tatsache aber,

---

[1] Das spottgedicht ist noch erhalten, aber ein so trauriges machwerk, daß dessen verfasserschaft Shakespeare zuteilen zu wollen eine beleidigung für den dichter, auch in seinen frühen jahren ist. Auch hätte damals sicherlich kein landedelmann es wagen dürfen, einen bürger Stratfords auspeitschen zu lassen, auch wenn er auf seinem gebiet wilddieberei getrieben hätte. Der spott, den der dichter gelegentlich über Shallow in *Henry IV.*, 2 und *Henry V.*, 3 ausgießt, kann, braucht aber durchaus nicht für die richtigkeit dieser erzählung zu sprechen.

daß wir über Shakespeares leben nicht ausführlich in jedem jahrzehnt unterrichtet sind, gar schließen zu wollen, Shakespeare sei gar nicht der berühmte mann in England schon in der ersten hälfte des 17. jahrhunderts gewesen, für den er jetzt gilt und jahrhunderte gegolten hat, ein anderer habe unter seinem namen die sogen. Shakespeareschen dichtungen verfaßt, ist ganz ungereimt. Man lese doch die lateinische inschrift über des dichters grab in Stratford:

> Ivdicio Pylivm, genio Socratem, arte Maronem,
> Terra tegit, popvlvs mæret, Olympvs habet,

und die englische inschrift:

> Stay passenger, why goest thov by so fast?
> Read if thov canst, whom enviovs Death hath plast,
> With in this monvment Shakspeare: with whome,
> Qvick natvre dide: whose name, doth deck this tombe,
> Far more, then cost: sith all, that he hath writt,
> Leaves living art, bvt page, to serve his witt.

Ein höheres lob kann man doch einem menschen nicht zollen! Und dieses denkmal, wenn auch nicht gleich 1616 errichtet, muß doch anfangs der zwanziger jahre existirt haben, da Leonard Digges in einem begleitgedicht zur ersten folioausgabe: *To the Memorie of the deceased Authour Maister W. Shakespeare* es kennt. Hier wird vers 4 deutlich vom *Stratford Moniment* gesprochen.[1] Im sechzehnten und siebzehnten jahrhundert zweifelte man nicht, daß William Shakespeare, der 1564 in Stratford geboren wurde, eine zeitlang in London als schauspieler lebte, eine anzahl historien, komödien und tragödien teils mit seinem namen teils ohne diesen drucken ließ, der 1616 in Stratford starb, und dessen dramen 1623 in einer gesamtausgabe unter Shakespeares namen erschienen, die von zwei freunden und mitschauspielern zusammengestellt wurden und den zwei besten kennern der damaligen theaterverhältnisse gewidmet wurden, William, dem Earl of Pembroke, und Philipp, dem Earl of Montgomery. Diese nahmen ohne bedenken diese widmung an und glaubten offenbar an die autorschaft William Shakespeares. Wann fing man nun an, daran zu zweifeln?

---

[1] Vgl. auch sonst die erste folioausgabe der werke Shakespeares mit ihren lobpreisungen des dichters.

Die frage, ob Shakespeare die ihm zugeteilten werke der folio geschrieben haben könnte, wurde zunächst aufgeworfen, weil man Shakespeare nicht die nötigen kenntnisse, die sich in den unter seinem namen gehenden werken verrät, zutrauen will. Man suchte nach einem recht gelehrten manne und kam so auf Francis Bacon. Die erste, die diese ansicht weiter ausführte, war eine dame, eine amerikanerin, Miss Delia Bacon, die also des angeblichen dichters namen trug.[1] Da Francis Bacon lange jahre die höchsten staatsämter unter Jakob I. bekleidete, so wissen wir allerdings viel über sein leben, wenigstens das der späteren zeit. An diese erste schrift über *Bacon-Shakespeare* schließt sich eine ganze menge von schriften gegen Shakespeare und für Bacon und umgekehrt an. Besonders sei das treffliche buch von Charlotte Carmichael Stopes[2] erwähnt. Auch ich habe seinerzeit über die sog. Shakespeare-Baconfrage gehandelt. Auf diesen aufsatz verweise ich[3] und mache hier nur noch auf zwei punkte aufmerksam:

1. Es wurde öfters von seiten der Baconanhänger behauptet, der werdende kanzler hätte seine dichtungen unter falschem namen veröffentlicht, weil er gefürchtet habe, dramenschreiberei hätte ihm in seiner laufbahn als staatsmann schaden können. Dies ist eine ganz falsche ansicht! Der stand des schauspielers war mißachtet, nicht aber der eines schauspieldichters, und vor allem, wenn man so allgemein anerkannte schauspiele schrieb, wie es die späteren von Shakespeare sind! Wurde lord Buckhurst (Thomas Sackville) durch ausübung von hohen staatsämtern davon abgehalten, am *Gorboduc* mitzuschreiben? Ebensowenig wie ein hoher geistlicher bedenken trug, ein stück für die bühne zu verfassen, wie uns John Bale mit seinem *Kynge Johan* und anderen stücken zeigt. Wie vor allem sollen wir uns

2. den anderen punkt erklären? 1623 wurde bekanntlich

---

[1] Vgl. *Delia Bacon, A Biographical Sketch.* London, 1888; ferner W. H. Wyman, *Bibliography of the Shakespeare-Bacon Controversy.* Cincinnati, 1884.

[2] Vgl. *The Bacon-Shakespeare Question Answered.* By C. C. Stopes. Ind. Ed. London, Trübner & Co. 1889.

[3] Vgl. *Berichte der königlich sächsischen gesellschaft der wissenschaften.* Bd. 41, 1889; auch speziell gegen Bormanns ansicht das „beiblatt" der *Anglia.* 1894.

die erste folio der werke Shakespeares gedruckt, also zu einer zeit, da Bacon schon all seiner staatsämter und würden entkleidet war. Warum hätten Shakespeares werke da nicht unter Bacons namen gedruckt werden können, wären sie wirklich von Bacon verfaßt? Aber die herausgeber, freunde Shakespeares, sprechen von diesem als verfasser der stücke (vgl. auch s. 6) und als damals (1623) verstorben, während Bacon erst im april 1626 starb und seit 1621 ganz unabhängig lebte. Diese zwei fragen sind niemals von einem anhänger der Bacontheorie auch nur einigermaßen befriedigend beantwortet worden, und solange dies nicht geschieht, steht die ganze Bacontheorie auf ganz schwachen füßen oder schwebt vielmehr ganz in der luft.

3. Zum schlusse dieses teiles der frage sei noch erwähnt, daß 1625 einige gedichte Bacons veröffentlicht wurden unter seinem eigenen namen. Was für ein dürftiges gedicht ist sein *Life*. Das soll der verfasser der werke Shakespeares um 1625 verfaßt haben! Um das glauben zu können, muß man wunderbare ansichten von dichtung haben!

Es kommt dazu, daß der beste kenner der philosophischen werke Bacons, Spedding, erklärt, und ihm dürfen wir durchaus zustimmen, daß Bacon eine durchaus nüchterne natur besessen habe. Poetische anlage spricht aber wohl der entschiedenste feind Shakespeares diesem nicht ab.

Aber neuerdings ist ein sehr beachtenswertes buch erschienen, leider nicht in deutscher oder englischer sprache, und ist darum noch wenig bekannt geworden; es ist von einem jungen dänischen gelehrten verfaßt.[1]

Der verfasser vergleicht das sprachgut beider schriftsteller miteinander und die anwendung gewisser sprachformen. Er führt aber gerade die gewöhnlichsten wörter, z. b. konjunktionen usw. an. Der etwaige einwurf, daß in Bacons werken etwa ein ganz anderer wortschatz als bei Shakespeare sei, trifft daher nicht zu, wie man deutlich aus den beispielen sieht. Im großen und ganzen darf man sagen, daß Shakespeare noch eine ältere sprache und ausdrucksweise gebraucht, während die von Bacon etwas modernes an sich trägt; ersterer

---

[1] *Bacon og Shakespeare.* En sproglig sammenligning. Af N. Bögholm. Köbnhavn 1906.

bedient sich auch eines entschieden volkstümlicheren ausdrucks als der lord. Wir wollen jetzt nur einige recht in die augen fallende verschiedenheiten erwähnen, die die beiden schriftsteller voneinander unterscheiden. Shakespeare bezieht *which* noch sehr oft auf personen, auf die es bei Bacon nur noch selten bezogen wird. Die form *twain* neben *two* ist bei Shakespeare nicht selten zu belegen, bei Bacon aber ist dieser gebrauch selten geworden. Shakespeare braucht gerne noch adjektivisch *yon*, Bacon das jüngere *yonder*. Bei Shakespeare wird die negation *ne* noch gebraucht für das jüngere *not*. Auch steht bei Shakespeare vielfach doppelte steigerung: z. b. *more richer*, während solche formen bei Bacon sehr selten sind. Shakespeare braucht gerne *thousand*, Bacon aber *a thousand*; bei Shakespeare ist *as for*, bei Bacon *as to* im gleichen sinne gebräuchlich. Beide schriftsteller haben lieblingswörter: so Shakespeare *an* für *if* bei Bacon, Shakespeare *but*, Bacon aber *except*. In der verbalendung des sing. präs. steht bei Shakespeare gewöhnlich *s*, bei Bacon viel häufiger *th*, doch könnte man diese verschiedenheit hier auch vielleicht auf die rechnung der drucker setzen. Die ganze frage, die Bögholm anregte, muß natürlich noch weiter untersucht werden, aber auch in dieser hinsicht dürfte sich ein unterschied in der ausdrucksweise von Shakespeare und Bacon ergeben.

Bedauerlich ist, daß sich den Baconianern, worunter neben dem einen oder anderen, der nicht ernst zu nehmen ist, eine anzahl ernster gelehrter zu finden ist, sich allmählich, besonders in Amerika, männer und frauen angeschlossen haben, die in Shakespeares dramen, die jetzt fast die ganze welt als ganz unvergleichlich ansieht, nichts erblicken wollen als ein mittel, um schmutzige hofgeschichten darin zu verbergen. Man würde dies für ganz unglaublich halten, wenn nicht leider eine anzahl beweise vorlägen. 1886 trat Ignatius Donnelly mit einer vorlesung, dann mit einem aufsatz *The Bacon Cipher* an der universität Minneapolis in Minnesota hervor. Es folgte 1888 ein zweibändiges buch: *The Great Cryptogram.* Meist sind es nur die ärgsten skandalgeschichten, die Donnelly aus Shakespeares dichtungen zieht, hier und da ist es auch gutmütigerer klatsch. Die kryptogrammensucherei, auf die man sich nun in Amerika stürzte, wurde gekrönt durch die angebliche entdeckung des amerikaners Herbert Brown, der aus der bekannten grabinschrift vermittelst eines kryptogramms

lesen will: *Francis Bacon wrote Shakespeares Plays Shaxpeare.*[1] Wenn man eine längere inschrift, wie Brown es tat, in ihre einzelnen buchstaben zerlegt und diese wiederum beliebig zusammenmischt, so kann man allerdings das wunderbarste zeug herauslesen. Ernste Baconianer haben sich dann auch nach Donnellys und Browns entdeckungen ganz von der Bacon-Shakespearefrage abgewendet. Doch in Amerika fanden sich „gelehrte", die den eingeschlagenen weg ruhig weiter wandelten. So Orville Owen, der eine geheiminschrift in der folio entdeckt haben wollte, die alle stücke darin Bacon zuschrieb.[2] Und dieser schrift folgten fünf jahre später die untersuchungen seiner schülerin und gehilfin, Mrs. Eliz. Wells Gallup.[3] Diese dame ging noch weiter als ihr lehrer. Sie suchte und fand geheimschriften, außer bei Shakespeare, in den werken von Greene, Peele, Marlowe, Ben Jonson, wie in Spensers *Faerye Queene*, in dessen *Sheperds Calendar*, in Bacons *Henry VII.* und in all seinen philosophischen schriften, also so ziemlich in der ganzen bedeutenderen litteratur, die Shakespeare umgibt!

Doch genug des humbugs! Wir wollen es den amerikanern überlassen, in zukunft weiter nach kryptogrammen zu suchen; daß man sie ernst nimmt, können sie wohl nicht erwarten.

Zum schlusse des vortrages sei noch erwähnt, daß in deutscher sprache zwei forscher, deren einer wohl unter einem pseudonym schreibt, Peter Alvor, des anderen name als schriftsteller bekannt ist, Karl Bleibtreu, zwar Shakespeares werke diesem dichter nicht zuteilen wollen, aber auch nicht Bacon.

Der erste von beiden war Alvor.[4] Er erzählt uns, wie

---

[1] *The Cryptogram in Shakespeare's Epitaph* by Herbert Brown. Washington, 1887. — Gemeint ist die inschrift:

GOOD FREND FOR IESVS SAKE FORBEARE,
TO DIGG THE DVST ENCLOASED HEARE:
BLESTE BE THE MAN THAT SPARES THES STONES
AND CVRST BE HE THAT MOVES MY BONES.

[2] Orville Owen, M. D., *Sir Francis Bacon's Cipher Story.* London, 1894.

[3] Elizabeth Wells Gallup, *The Bi-Literal Cypher.* London, 1899.

[4] *Das neue Shakespeare-evangelium* von Peter Alvor. (Ohne jahreszahl und ort.) Nach veröffentlichung von Bleibtreus aufsatz erschien davon (1907) eine zweite auflage. Über den verfasser vgl. Bleibtreu, *Blätter für bücherfreunde*, IX. jahrg., s. 68.

er schon lange beim lesen der sogen. stücke Shakespeares die überzeugung gewonnen habe, daß diese nicht vom schauspieler Shakespeare stammen könnten. Dazu sei dieser doch zu ungebildet und zu unedel von charakter gewesen! Alvor suchte nun nach persönlichkeiten unter dem englischen adel, die unter dem namen „William Shakespeare“ dramen hätten schreiben können, und bald war er so glücklich, nicht nur *einen*, sondern gleich *zwei* zu finden, die als die wirklichen verfasser gelten können. Es sind dies die grafen von Southampton und von Rutland.

Und was sind seine hauptgründe für die doppelte autorschaft? Die beiden grafen waren, wenigstens soweit sich feststellen läßt, die einzigen unter den damaligen vornehmen Englands, die noch nicht geschriftstellert hatten, alle anderen: Pembroke, Montgomery, Raleigh, Cecil, Essex und manche andere hatten bereits ihre feder in die tinte getaucht; nur diese beiden hatten noch nicht unter ihren namen werke verfaßt. *Gedichte aber mußte jeder vornehme engländer damals geschrieben haben*, wenn bei dem mißtrauen der königin nicht unter seinem eigenen namen, dann unter falschem. Daß die beiden grafen aber die sog. Shakespearischen werke schrieben, dafür spricht nach Alvor:

1. War der sog. Shakespeare in Italien gewesen? Jawohl, dies beweisen die *Veroneser*, der *Kaufmann von Venedig* und andere stücke. Und graf Rutland studirte zu Padua.

2. War Shakespeare, wie wir aus dem *Macbeth* vermuten, in Schottland? Allerdings! 1617 (!) besuchte Southampton mit könig Jakob I. dieses land.

3. Woher wußte Shakespeare etwas von den höflingen Rosenkranz und Güldenstern? 1603 war Rutland am hofe Christians IV., und schon in Padua studirten zwei dänen dieses namens mit dem grafen.

4. Hatte Shakespeare grund, 1603 beim tode Elisabeths völlig zu schweigen? Allerdings! denn der eigentliche Shakespeare oder die Shakespeares saßen als teilnehmer am Essexaufstand im Tower und wurden erst durch Jakob befreit. Dadurch erklärt sich auch, daß am anfang des 17. jahrhunderts die düstere periode anhub und erst aufhörte, als die beiden grafen wieder ihre freiheit erlangt hatten und zu neuen ehren gekommen waren.

5. Ist es auffällig, daß *Venus und Adonis* dem grafen

Southampton gewidmet wurde? Nein! denn die grafen Southampton und Rutland waren innig befreundet. Aber Rutland hätte in seinem 17. jahre die dichtung schreiben müssen! Er war eben ein frühentwickeltes talent.

6. Die folio von 1623 war auf bestes kronenpapier gedruckt und auch sonst splendid ausgestattet. Sie mußte viel herstellungskosten erfordern, mehr als zwei arme (?) schauspieler zahlen konnten. Doch die zwei grafen hatten genug geld für solche sachen!

7. Ist es reiner zufall, daß die erste gesamtausgabe der Shakespearewerke, die folioausgabe gerade zum 50. geburtstage Southamptons erschien? Dies lautet ja gerade, als ob die folio genau am 6. oktober 1623 ausgegeben worden sei! Wir wissen aber nur, daß sie im laufe des jahres 1623 veröffentlicht wurde.

Damit mögen die beweise Alvors für die verfasserschaft der beiden grafen hinsichtlich der sog. Shakespeareschen werke beendet sein, obgleich Alvor noch etwa 30 weitere beweise für seine ansicht gibt, die aber alle nicht stichhaltiger sind, als die angeführten. Alvor freute sich nun seines werkes, des *Neuen Shakespeare-evangeliums.* Er übersah dabei allerdings, daß Bleibtreu bereits seit einer reihe von jahren seine Rutlandtheorie aufgestellt und Alvor sie erst von ihm entnommen hat, nicht der sachverhalt ein umgekehrter ist, wie es Alvor darstellen will.[1]

Wie also jetzt die frage liegt, ist Bacon ganz in den hintergrund gedrängt, dagegen Rutland auf den thron erhoben. Wir dürfen erwarten, in ein paar jahren wieder einen anderen an die stelle gesetzt zu sehen, und halten bis dahin an dem alten William Shakespeare als verfasser seiner dramen fest!

Leipzig. Richard Wülker.

ZWEI DEUTSCHE LEKTORATE IM AUSLAND.

I. Ein jahr als lektor der deutschen sprache an der Sorbonne.[2]

Bekanntlich ist die neugestaltung der französischen universitäten, für die in der zeit von 1870—92 die gewaltige summe

---

[1] *Die lösung der Shakespearefrage* von Karl Bleibtreu. Leipzig, 1907, und vorher schon vom selben verfasser: *Der wahre Shakespeare.* 1906.

[2] Vortrag, gehalten im Verein akademisch gebildeter lehrer zu Frankfurt a. M.

von über 100 millionen fr. — für Paris allein 62 millionen fr. — vom staate und von den opferfreudigen städten aufgebracht und ausgegeben wurde,[1] vor allem das verdienst Louis Liards, des jetzigen vizerektors der akademie Paris, dessen grundlegendes werk *L'Enseignement supérieur en France* auch von deutschen gelehrten, wie Paulsen und Lexis, eingehend gewürdigt worden ist. Liard hat es insonderheit verstanden, die universität Paris in kurzer zeit auf die höhe zu bringen, auf der sie jetzt steht. Unermüdlich, durch wort und schrift, hat er für ihren immer weiteren ausbau sorge getragen, und von ihm ging auch die anregung aus, mit beginn des wintersemesters 1903—4 nach deutschen vorbildern an der Sorbonne ein *lektorat für deutsche sprache und litteratur* zu begründen. Der lektor mußte das doktor- oder staatsexamen abgelegt haben und sollte unter leitung des professors Andler von der *faculté des lettres* den studenten mündlichen und schriftlichen unterricht im deutschen erteilen.

Durch vermittlung des geheimrats Stimming in Göttingen wurde mir die stelle übertragen, und unmittelbar nach bestandener staatsprüfung begann ich meine tätigkeit in Paris.

Der rege betrieb des wintersemesters hatte bereits begonnen, als ich am tage nach meiner ankunft in die Sorbonne ging, um mit professor Andler — damals *chargé de cours*, heute *professeur titulaire* für deutsche sprache und litteratur — den arbeitsplan zu beraten.

Zum besseren verständnis meiner unterrichtstätigkeit seien mir zunächst einige orientirende bemerkungen über die hierbei in betracht kommenden examina gestattet. Im universitätsjahre 1903—4 bereiteten sich an der *faculté des lettres* im ganzen 145 studirende, unter ihnen 19 damen, auf deutsche prüfungen vor. Von ihnen hatten sich 30, darunter 10 damen, für eine prüfung gemeldet, durch deren bestehen sie in den besitz des lehrbefähigungszeugnisses für deutsch an höheren schulen, des *certificat d'aptitude à l'enseignement de l'allemand dans les lycées et collèges*, gelangten. Dieses zeugnis und fast alle übrigen werden, wie bekannt, durch konkurrenzprüfungen, sog. *concours*, erworben, die im juli und august stattfinden. Sie haben nämlich insofern den charakter eines wettbewerbs, als die zahl der kandidaten, welche die lehrbefähigung er-

[1] Oskar Mey, *Frankreichs schulen.* Leipzig, Teubner. 1901.

halten können, jährlich vom minister nach den in aussicht stehenden freien stellen bestimmt wird.

Die kandidaten für das *certificat d'aptitude d'allemand* haben nur das diplom als bachelier nachzuweisen; die kandidatinnen müssen das abschlußzeugnis der höheren mädchenschulen oder das bakkalaureatszeugnis besitzen, werden aber auch mit dem bloßen *brevet supérieur* des volksschullehramts zu der prüfung zugelassen.

Nach dem ausfall der schriftlichen prüfung, die in ganz Frankreich — am hauptort jeder akademie — an denselben tagen, zu denselben stunden abzulegen ist, wird eine liste der zur mündlichen prüfung zugelassenen kandidaten bekannt gemacht. Wie mancher muß da schon enttäuscht den wettlauf aufgeben, um im nächsten jahre von neuem zu beginnen. Im jahre 1904 wurden von sämtlichen kandidaten und kandidatinnen Frankreichs, welche die schriftliche prüfung gemacht hatten (es mögen mehrere hundert gewesen sein, da in Paris, wie erwähnt, allein 30 sich um das *certificat* bewarben) nur 42, darunter 15 kandidatinnen, zur mündlichen prüfung zugelassen. Die mündliche prüfung findet für alle in Paris statt. Die deutschen und französischen schriftsteller, die in der mündlichen prüfung vorzulegen sind, werden vom minister immer vor dem 1. oktober des vorhergehenden jahres veröffentlicht. So waren als *auteurs allemands* für den *concours* von 1904 angegeben:

Goethe, *Götz von Berlichingen*,
Schiller, *Wallensteins lager*,
Wildenbruch, *Neid*,
Storm, *Pole Poppenspäler*,

und zum durcharbeiten empfohlen:

Lyon, *Deutsche grammatik*,
Wilmanns, *Deutsche Schulgrammatik*.

Von jenen 42 aus ganz Frankreich zur mündlichen prüfung zugelassenen kandidaten bestanden 1904 nur 26, darunter 10 damen, die prüfung. Diese 26 erhielten mit dem *certificat* nun die berechtigung zur anstellung als lehrer, *chargés de cours*, oder lehrerinnen auf der unteren und mittleren stufe der gymnasien oder höheren töchterschulen mit der lehrbefähigung für das deutsche.

Wer dieses *certificat* besitzt, wird bei der anstellung an den gymnasien gewöhnlich denjenigen kandidaten vorgezogen,

die das examen der *licence* bestanden haben, und denen damit ebenfalls die lehrbefähigung für die untere und mittlere stufe der gymnasien zuerkannt ist.[1] Auf die *licence d'allemand* bereiteten sich 1903—4 an der pariser fakultät 55 herren und — wohl weil das *brevet supérieur* nicht genügt, vielmehr das *bakkalaureat* für alle erforderlich ist — nur 3 damen vor, und von 44 kandidaten, die 1904 in diese prüfung eintraten, bestanden nur 13, darunter keine dame.

Mit den damen und herren, die eine der beiden genannten prüfungen bestehen wollten (sie bildeten für mich die sektion *A*) hielt ich zusammen wöchentlich 2 übungsstunden ab. Die eine dieser beiden stunden wurde der übersetzung von Balzacs *La Cousine Bette* gewidmet, wobei auf langsames übersetzen in gutem deutsch besonderer wert gelegt wurde und die sprachfehler unter hinweis auf den unterschied des deutschen und französischen sprachgebrauchs eingehend erklärt werden mußten. In der zweiten stunde hatte ich die bei prof. Andler angefertigten und von diesem bereits korrigirten deutschen aufsätze der studenten nach der sprachlichen und sachlichen seite hin ausführlich zu beurteilen, ebenso die freiwilligen deutschen arbeiten, die mir eingeliefert wurden. Da bekam ich von den jungen französischen semestern lange aufsätze über:

Goethes *Faust*,
Goethe und das weimarer hoftheater,
Goethes kunstanschauung in der periode der italienischen reise,
das ritterdrama in der sturm- und drangperiode,
Heines *Grenadiere*,

alle aus dem im examensprogramm für das nächste jahr verlangten gebiete.

Daneben war Heines *Buch der lieder* zu interpretiren, und von den studenten wurden zahlreiche deutsche vorträge gehalten über ein selbstgewähltes thema, so über:

Goethes *Götz von Berlichingen* und seine quellen,
Heine als dichter des meeres,
Storms *Aquis submersus*,
Wildenbruchs *Neid*

[1] Rein, *Enzyklopädie der pädagogik* (Pinloche, *Schulwesen in Frankreich*).

und viele andere, die von mir ergänzt und kritisirt werden mußten.

Die hauptarbeit aber erforderten für den lektor die sektionen *B* und *C*, zu denen diejenigen damen und herren gehörten, die sich auf die große *aggregationsprüfung* vorbereiteten, durch deren bestehen sie die höhere stufe der lehrbefähigung an den gymnasien und den titel *agrégé* oder *professeur titulaire des lycées* erwerben konnten. Die ernennung zum *agrégé* erfolgt ebenfalls auf grund einer konkursprüfung, an der sich immer *weit* mehr kandidaten beteiligen, als die festgesetzte zahl der anzustellenden *agrégés* beträgt.

Die bewerber müssen die *licence* bestanden haben oder das *certificat d'aptitude*, unter umständen noch andere, je nach der aggregation verschiedene zeugnisse aufweisen. Der schriftliche teil der prüfung wird wieder in dem hauptorte jeder akademie, der mündliche nur in Paris abgelegt. Die kandidaten der *agrégation d'allemand* liefern eine übersetzung aus dem französischen ins deutsche, eine aus dem deutschen ins französische, einen deutschen aufsatz (im jahre 1909 lautete das thema: „Weimar als kulturstätte am ende des 18. jahrhunderts") und einen französischen aufsatz, im juli 1909 über *Naturalisme et symbolisme dans le théâtre allemand.* Nach beendigung der schriftlichen arbeiten wird wieder eine liste der zu den mündlichen prüfungen in Paris zugelassenen kandidaten, der *candidats admissibles*, aufgestellt. Auch für diese prüfung werden die namen der schriftsteller mit den werken, aus denen zu prüfen ist, alljährlich vor dem 1. oktober des der prüfung vorhergehenden jahres bekannt gemacht. Die vier stunden wöchentlich, in denen ich mit den kandidaten auf die aggregation arbeitete, verliefen ähnlich wie die übungsstunden in der sektion *A*, verlangten für mich aber besonders sorgfältige vorbereitung, da auch ich die nicht immer einfachen examenstexte durcharbeiten mußte und die meisten kandidaten, zum teil sehr bemooste häupter, die ziemlich fließend deutsch sprachen, möglichst viel aus dem deutschen lektor herausholen wollten.

Wir übersetzten langsam und genau ausgewählte kapitel aus Taine, *Notes sur l'Angleterre*, wobei oft ein sehr lebhafter meinungsaustausch über die zu wählenden deutschen ausdrücke entstand. Außerdem wurden die eingelieferten, zum teil sehr umfangreichen deutschen aufsätze — wie in sektion *A* —

von mir besprochen, und von den studenten und studentinnen wurden lange vorträge gehalten, so über:

Goethes stellung zur französischen revolution,
teile aus Goethes *Italienischer reise*,
Karl Philipp Moritz, *Reisen eines deutschen in Italien*,
Liliencrons liebesgedichte,
Liliencrons symbolik,
Liliencron als landschaftsdichter, außerdem über Richard Dehmel, Arno Holz und über moderne lyrische dichterinnen wie Ricarda Huch und Isolde Kurz.

Meine aufgabe bestand darin, nach beendigtem vortrage ein kurzes resümee desselben zu geben und dann sachliche und sprachliche bemerkungen und erklärungen anzuknüpfen.

Als prof. Andler entdeckte, daß ich eine fakultas für mittelklassen in der *religion* hatte, beauftragte er mich, da die *religiöse bewegung in Deutschland zwischen 1835 und 1848* ebenfalls auf dem programm stand, auch über David Fr. Strauß' *Leben Jesu*, Ferdinand Christian Baur und die übrigen vertreter der tübinger schule vorträge zu leiten, was für die studenten und für mich viel neue arbeit mit sich brachte.

Obwohl ich nur 6 übungsstunden wöchentlich in der Sorbonne abzuhalten hatte, so erforderte die vorbereitung auf diese doch soviel zeit, daß ich über langeweile nie zu klagen gehabt habe.

Mit gemischten empfindungen denke ich an meine erste übungsstunde in der Sorbonne zurück. Ich kam sehr zeitig; der *appariteur* (so nennt man die pedellen in der Sorbonne), ein alter freundlicher mann, empfing mich mit abgezogenem hute und geleitete mich in ein kleines zimmer, das für die dozenten zum aufenthalt vor und nach den vorlesungen bestimmt war. Solcher kleiner, sehr behaglich ausgestatteter kabinetts, die gewöhnlich zwischen zwei hörsälen liegen, gibt es viele in der Sorbonne. Als die standuhr zwei schlug, glaubte ich in das auditorium eintreten zu müssen, um so mehr, als ich nebenan ein stimmengewirr hörte, nach welchem man auf einen vollen raum schließen konnte. Dieses gesumme rührte aber, wie ich gleich sah, von nur 10 studenten her, die sich mit französischer lebhaftigkeit unterhielten. Meine so schön ausgedachte ansprache von dem wesen und werte der deutschen sprache, für die ich bei den damen und herren

interesse zu erwecken hoffte, fiel nun arg ins wasser, denn während dieses *alloquium* kamen noch etwa 2 dutzend damen und herren nicht eben leise herein, und aus der kleinen tür hinter mir erschien als letzter der alte *appariteur*, um ein glas wasser mit einer dose voll großer zuckerstücke auf das katbeder zu setzen. Wie ich später merkte, deutet das erscheinen des *appariteur* mit wasser und zucker offiziell den beginn einer vorlesung an, und ihm folgt unmittelbar der dozent. Wir fingen in jener ersten stunde dann gleich an, Taine zu übersetzen (es waren die studirenden, welche sich auf die aggregation vorbereiteten), und ich staunte zuerst über die ausgezeichneten deutschen kenntnisse, welche die damen und herren an den tag legten. Aber mein staunen legte sich im laufe der wochen, denn die kandidaten der aggregation stammten zum teil aus *elsässischen* familien, waren alle bereits längere zeit, manche 1—2 jahre in Deutschland gewesen, hatten das *certificat d'allemand* oder die *licence d'allemand* bestanden, konnten sich jetzt, wo sie (manche zum dritten oder vierten male oder vielleicht noch öfter) die *agrégation d'allemand* vorbereiteten, wiederum ganz aufs *deutsche*, besonders auf bestimmte gebiete der deutschen litteratur, konzentriren und wußten, daß im wesentlichen nur die vom minister im programm veröffentlichten werke für das examen durchgearbeitet werden mußten. Nun arbeiteten sie also ein jahr lang nach dem programm von 1903—4:

I. *Aus der deutschen litteratur:*
Goethe in Italien; Goethe und die französische revolution; das junge Deutschland; die zeitgenössische lyrische poesie.

II. *Aus der deutschen geschichte:*
Der politische, litterarische, philosophische und religiöse radikalismus in Deutschland von 1830—1848 (nach Treitschke, *Deutsche geschichte* IV, kap. 7: das junge Deutschland).

III. *Aus der deutschen grammatik:*
Die vokale der betonten silben und die bildung des verbums (nach Wilmanns, *Deutsche grammatik* I, § 172—252, II, § 1—136).

Das programm gibt auch ein genaues verzeichnis der einschlägigen werke mit angabe des preises, und nun kann die arbeit beginnen.

Im programm von 1903—4 wird unter anderem *Alpharts*

tod in der sammlung Göschen zum studium empfohlen, und dabei ist bemerkt:

Tous les candidats expliqueront un passage de Alpharts tod. *Il leur sera, à cette occasion, posé une brève question de grammaire à laquelle ils devront répondre en allemand.*

Also der im examen vorzulegende text, den auch der deutsche philologe vor seiner prüfung gar gern wissen möchte, nebst dem grammatischen pensum wird vorher ebenfalls bekannt gegeben. So kann der französische student — ich spreche immer nur von den *französischen germanisten,* wenn dieses wort überhaupt zulässig ist — systematisch auf sein ziel losarbeiten, ohne sein hirn mit allzuviel ballast zu beschweren. Was hat dagegen der deutsche philologe nach einem *durch keinerlei vorexamen gestörten* 5—6 jährigen studium in seinem kopfe aufzuspeichern!

Im gegensatz zu dem deutschen studenten, der während des studiums mehr auf die akademische laufbahn vorbereitet wird und von höherer warte das gesamte wissensgebiet seines faches überschauen lernt, arbeitet der französische philologe im wesentlichen auf *ganz bestimmten, vorgezeichneten* wegen der klassischen und vor allem der modernen, ja modernsten deutschen litteratur, weit weniger, wie wir sahen, in der historischen grammatik. Unter den ganz modernen stand außer Dehmel und Liliencron auch Stefan George auf dem programm, dessen buch *Das jahr der seele* jeder student besaß.[1] Ich muß zu meiner schande gestehen, daß ich damals als deutscher lektor Stefan George nicht einmal dem namen nach kannte und es mir nachher oft schwer wurde, allein den sinn einiger seiner gedichte zu verstehen, die von den französischen studenten nicht nur übersetzt, sondern auch zu vorträgen verarbeitet werden mußten. So waren meine zuhörer eingeschworen auf ihre deutschen programmtexte, deren inhalt sie natürlich genau kennen lernten.

Ich fürchte, daß dieses ganze examensprogramm-system eine bedenkliche einseitigkeit und oberflächlichkeit mit sich bringt und jedes tiefere eindringen in das größere wissensgebiet verhindert. Ein älterer student, der lange in Deutschland gewesen war, nun zum vierten male die aggregation versuchte und fließend deutsch sprach, erklärte mir: „Wir sind keine forscher, wir arbeiten nur die programmbücher für das

[1] Sogar Stefan George! Wäre es mit Dehmel nicht genug? *D. red.*

examen durch.“ Also kein tieferes wissenschaftliches eindringen, zu dem der deutsche student doch wenigstens angehalten wird.

Und der traum aller ist doch, *agrégé d'allemand* zu werden. Aber da, wie erwähnt, nur soviele kandidaten *reçus*, d. h. befördert, werden können, wie stellen frei sind, so setzt ein gewaltiger wettbewerb ein. Daß dabei nicht viele studienfreundschaften im deutschen sinne gedeihen, sondern oft neid und mißgunst üppig wuchern, liegt auf der hand. Es ist doch auch schwer, das gefühl des neides zu unterdrücken, wenn man — sagen wir — als elfter kandidat wieder auf ein jahr zurückgewiesen ist, da unter den vielen kandidaten nur zehn *agrégés* werden können, weil nicht mehr stellen zu besetzen sind, und weil die zehnte kandidatin oder der zehnte kandidat nach dem urteil der jury (kaum nach der ansicht des zurückgewiesenen kandidaten) den vorzug verdient.

Die zurückgewiesenen herren und damen versuchen dann in den folgenden jahren ihr heil aufs neue. Einige verheiraten sich inzwischen; die meisten unterrichten, da sie ja *licenciés* oder *certifiés* sind, bereits an den gymnasien, um sich gleichzeitig, natürlich auf kosten des unterrichts und der gesundheit, auf die aggregation weiter vorzubereiten. Viele kandidaten sind auch im genuß reichlicher stipendien, denn in *der* hinsicht geschieht seit etwa 30 jahren außerordentlich viel in Frankreich von seiten der regirung, der gemeinden und auch von privatpersonen.[1] Mehrere der von mir befragten kandidaten bekamen 1500 fr., jüngere semester jährlich 1200 fr., die auf zwei jahre verliehen waren. So können sie die vorbereitungszeit auf die aggregationsprüfung ganz gut ertragen, aber die quälende ungewißheit: „Wirst du in diesem jahre *reçu* oder nicht?“ erzeugt bei vielen große unruhe und reizbarkeit, die durch den genuß vieler zigaretten, starker kaffees und anderer schöner dinge leicht gesteigert werden kann.

Ein sehr alter *licencié*, gymnasiallehrer in einem städtchen an der Loire, kam an einem tage der woche eigens nach Paris, um vorlesungen an der Sorbonne zu hören und an praktischen übungen teilzunehmen. Er hatte frau und kinder und die aggregation — ich weiß nicht, wie oft — versucht.

---

[1] Schoen, *Die französischen hochschulen seit der revolution*. Münster, Akad. verlag. 1896.

Ob die deutschen studenten auch so geduldig immer aufs neue ein examen versuchen würden?! So fleißig und ernsthaft wie jener herr von der Loire arbeiten naturgemäß auch in Paris viele andere studirende. Ich lernte manchen kennen, der in einem der pariser gymnasien wöchentlich seine *16 schulstunden*, außerdem viele privatstunden gab und kaum einige tagesstunden frei halten konnte, um in der Sorbonne auf die aggregation zu arbeiten. Auch sind jene alleinstehenden studentinnen in Paris nicht selten, die — wenig begütert — im Quartier Latin oder lieber in einer billigen vorstadtgegend eine kleine mansarde bewohnen und als privatlehrerinnen das geld zu weiteren studien erwerben müssen. Diese studirenden zählten zu den strebsamsten zuhörern, im gegensatz zu jenen, meist noch jüngeren, semestern beiderlei geschlechts, die vorlesungen und übungen augenscheinlich als spielerei ansahen und nur zum zeitvertreib mitmachten. Vielleicht sagten sie sich: „Wir bestehen die aggregation doch noch nicht; wozu also jetzt schon arbeiten?!"

Bisweilen beteiligten — aber nur mit dazwischengeworfenen phrasen — auch diese sich an den lebhaften diskussionen, die irgendeine übersetzte stelle oder eine angeschnittene frage unter den sehr leicht erregbaren französischen zuhörern hervorrief. Sie lebten alle derart in ihren examenstexten, daß sie aus den bekanntgegebenen werken ausdrücke für das gesprochene oder geschriebene deutsch gebrauchten, die entweder veraltet oder hochpoetisch waren. Anfangs wurde es mir sehr schwer, die kandidaten davon zu überzeugen, daß ein ausdruck wie z. b. *tränenbleich*, den sie bei Arno Holz gefunden hatten, für die gewöhnliche prosa nicht verwendbar sei. Auch einige ausdrücke und wendungen aus Goethes *Italienischer reise*, die heute etwas veraltet sind, oder deren bedeutung sich verändert hat, wurden mit vorliebe in ihren aufsätzen gebraucht. Einige ließen sich aber bis zuletzt von mir nicht davon überzeugen, daß es, statt mit Goethe z. b. zu sagen: „wir wollten, *ob* es *gleich* finster war, lieber zu fuße gehen", heute sprachgebräuchlicher ist zu sagen: „*obgleich* es finster war".

Gegen ostern hatte ich am schwarzen brett einen anschlag erlassen und den studirenden damen und herren, sowie den in Paris weilenden deutschen kommilitonen darin mitgeteilt, daß ich bereit sei, zwischen deutschen und franzosen einen

stundenaustausch zu vermitteln. Diese einrichtung (der gedanke an einen solchen austausch lag ja so nahe) schien einem beiderseitigen bedürfnis zu entsprechen, denn bald waren fast alle meine französischen zuhörer und zuhörerinnen mit deutschen studenten oder oberlehrern und anderen landsleuten in einen hoffentlich freundschaftlichen verkehr getreten, der in einigen mir bekannten fällen bis heute bestand gehabt hat. Kürzlich hörte ich, daß jene einrichtung des stundenaustausches nicht nur noch besteht, sondern daß auch die zahl der daran beteiligten sich bedeutend vergrößert hat.

Mit dem kärglichen gehalte von jährlich 1500 fr., das ich als lektor an der Sorbonne bezog, mußte ich mich in einer stadt wie Paris sehr einschränken, um auszukommen. Ich hatte daher um eine passende *nebenbeschäftigung* gebeten. Prof. Andler nahm sich meiner in seiner liebenswürdigen art an, und es war ihm (so schrieb er mir eines tages) nach mehrfachen bemühungen — auch den *Inspecteur général de l'Instruction publique* hatte er dafür zu interessiren gewußt — gelungen, mich einem großen pariser lycée als *assistant allemand* zu überweisen, und gern ergriff ich diese gelegenheit zu einem nebenverdienst. Meine tätigkeit sollte darin bestehen, mit denjenigen jungen franzosen, welche an jenem lycée in einer besonderen abteilung auf die kriegsschule in St. Cyr vorbereitet wurden, konversationsübungen zu veranstalten. So ging ich eines tages zur mittagszeit in das lycée und wurde hier durch endlose gänge in eins der *réfectoires* geführt. In diesem saale standen etwa acht lange tische mit je 30 gedecken; vor jedem gedeck eine kleine flasche landwein. Kaum hatte ich mich umgeschaut, da kündigte gewaltiger trommelwirbel das ende der stunde an, und lärmend strömten mehrere hundert schüler, etwa im alter unserer oberprimaner — sie waren aber bereits *bacheliers* — in den speisesaal. Alle musterten mich mit neugierigen, teils etwas spöttischen mienen, war ich doch der *erste* deutsche, der als lehrender diese anstalt betrat. Man setzte sich zu tisch, und das essen begann. Ich wurde von dem *surveillant*, der — im zylinder — neben mir stand, einem der tische zugewiesen, an dem ich mit den übrigen das mittagessen einnehmen sollte. Meine erste tätigkeit bestand nun darin, während des essens mit den 30 jungen franzosen, die mich natürlich nicht alle hören konnten, ein leichtes tischgespräch anzuknüpfen. Ich begann nun langsam und sicher zu

fragen: „Sind Sie schon einmal in Deutschland gewesen?“ Einige der schüchternen jünglinge wiederholten in ihrer befangenheit mit ihrem eigenen tonfall: „Sind Síe schon einmál in Deutschlánd gewesén?“ Dann antworteten sie stockend oder gar nicht. Viele achteten nicht mehr auf mich, sondern zogen es vor, nach den anstrengenden schulstunden ruhig zu essen, was ich ihnen keineswegs übel nahm. Meine neugierige erste frage mußte ich noch oft wiederholen, um aus den schülern etwas herauszulocken. Zwischendurch aß ich und begegnete bisweilen den blicken des *surveillant*, der seinem titel alle ehre machte, da er nicht nur die schüler beim essen beaufsichtigte, sondern scheinbar auch meine sprechtätigkeit während der mahlzeiten überwachen sollte. Daß unter solchen umständen das mittagbrot mir wenig schmeckte, ist erklärlich. Nach dem essen war eine 1 ½ stündige erholungspause, während der sich die schüler auf dem von hohen schulgebäuden umschlossenen düsteren hofe in der kälte (es war januar) ergingen. Dort war nun der schauplatz meiner haupttätigkeit. Es kamen etwa 6—10 schüler zu mir, mit denen ich deutsch zu sprechen hatte. Oft verstanden wir uns gegenseitig nicht wegen des lärmens der übrigen schüler, die fußball und anderes spielten. Einmal flog der ball scharf an meinem zylinder vorüber. Bisweilen erschien im hintergrunde ein pedell und brüllte eine anzahl namen in den hof hinein. Die aufgerufenen eilten dann in das *parloir*, wo angehörige ihrer warteten, oder zum *concierge*, der briefe für sie hatte.

Um 8 uhr abends fand ich mich zu gleich geistreicher tätigkeit zum abendessen ein und am folgenden morgen um ½ 8 uhr zum frühstück, immer mit anschließender konversation. Am nächsten tage saß ich an einem anderen tische mit 30 neuen gesichtern, und die alte, stumpfsinnige geschichte begann von neuem. *Und als entgelt für meine konversationsübungen bot man mir nur eben jenes mittag- und abendessen*, also die mahlzeiten, während deren verlauf ich dauernd sprechen mußte!

Diese beschäftigung hielt ich etwa acht tage lang aus; dann konnte ich mit dem besten willen solche tätigkeit, die sich mit der an der Sorbonne keineswegs vereinigen ließ, nicht mehr ertragen, und ich verzichtete, an jenem lycée weiter tätig zu sein. Ich wünsche von herzen, daß die *assistants allemands* in Frankreich (diese stellen wurden damals erst geschaffen) sich dort weit wohler fühlen mögen, als ich mich

an jenem lycée gefühlt habe. Hoffentlich haben alle wirklich *gute* kost und wohnung in den lycées — *bien logé et bien nourri* ist der terminus — und eine ihrer *würdige* tätigkeit. Ich weiß aber, daß ein kollege in Frankreich so *bien logé* war, daß er *wochenlang an gelenkrheumatismus krank lag* und wegen dieser krankheit zum militärdienst untauglich geworden ist. Ein anderer, der in einem südfranzösischen lycée als *assistant allemand* tätig gewesen ist, erklärte mir, er habe auf das essen im lycée verzichtet und an maßgebender stelle den dringenden antrag auf eine geldunterstützung gestellt, die ihm auch bewilligt worden sei.

Im juli, dem examensmonate, ging meine offizielle tätigkeit an der Sorbonne zu ende, da der lektor den studenten nur bei den *vorbereitungen* auf die examina helfen soll, an den *prüfungen selbst* aber nicht aktiv beteiligt ist.

Prof. Andler, der gelegentlich bei mir hospitirt hatte, wobei er unter den studenten platz zu nehmen pflegte, nahm auch an meiner letzten übungsstunde teil und erwiderte am schluß derselben auf die abschiedsworte, die ich an die damen und herren (es waren die kandidaten der aggregation) gerichtet hatte.

Am gleichen tage antichambrirte ich lange bei dem vielbeschäftigten vizerektor Liard, und nach der abschiedsaudienz bei ihm war ich entlassen. Bald mußte ich nach Deutschland zurückkehren, um meiner dienstpflicht zu genügen. Aber selbst wenn dieser militärische zwang für mich nicht vorhanden gewesen wäre, hätte ich mich kaum dazu entschließen können, auch ein zweites jahr als lektor in Paris zu bleiben, obwohl ich mich zuletzt gut eingelebt hatte und in meine tätigkeit eingearbeitet war. Das gehalt von jährlich nur 1500 fr. ist zu gering, als daß man den beruf eines lektors an der Sorbonne zum lebensberuf erwählen könnte. Da dieses gehalt bis heute leider das gleiche geblieben ist, so würde nach mir die stelle an der Sorbonne ohne zweifel bereits öfter gewechselt haben, wenn nicht auf anregung meines nachfolgers dr. Meyer, der noch heute in Paris tätig ist, das gesamteinkommen dadurch verbessert worden wäre, daß der deutsche lektor nicht nur an der Sorbonne, sondern zugleich an der *École normale supérieure* als lektor tätig sein kann.

Jetzt hat mein nachfolger zwar doppelte arbeit — in der

École und in der Sorbonne — bezieht aber dafür außer freier kost und wohnung für seine tätigkeit an der *École normale* die 1500 fr., die ihm die arbeit an der Sorbonne einbringt. Es ist von bedeutung und — im interesse einer immer weiteren ausdehnung des studiums unserer muttersprache in Paris — mit freuden zu begrüßen, daß auf diese weise das lektorat an der Sorbonne nach seiner begründung in festen händen bleiben konnte und voraussichtlich auch bleiben wird.

Frankfurt a. M. Emil Hartmann.

*

II. Das erste deutsche lektorat in England.

Ein rückblick auf meine tätigkeit am *Nottingham University College* 1906—1909.

Der deutsche von durchschnittsbildung, ja sogar der eigentliche fachmann weiß immer noch herzlich wenig von englischem hochschulwesen. Von seiner schulzeit hat man sich eine dunkle erinnerung an die mehr oder weniger geistreiche, mehr oder weniger wahrheitsgetreue schilderung des collegelebens von Cambridge und Oxford, von professoren mit großem kleiderfundus und kleinem hirn mitgenommen, ohne erfahren zu haben, welch prächtigen jüngeren gelehrtennachwuchs gerade diese alten bildungsinstitute in unserer zeit erhalten haben.

Von den *neuen* universitäten, die seit knapp zwei generationen in den handelsstädten, oft von privaten stiftern ins leben gerufen und dann von der stadtgemeinde unterstützt, entstanden sind und — zum mindesten in ihrer allgemeinen tendenz, in industriezentren ein gegengewicht zu bieten gegen die zunehmende materialisirung ihrer interessen und bedürfnisse — vorbildlich geworden sind für unsere deutschen handelshochschulen, von diesen akademischen neugründungen vollends hört man so gut wie nichts in Deutschland. Und doch haben Liverpool (wo Kuno Meyer, der keltist, lehrt), Leeds und Birmingham (wo der jetzt in Oxford am *Taylorian Institute* wirkende germanist H. G. Fiedler sich um das universitäre studium unserer sprache wie um pflege und ausbreitung deutscher bildung überhaupt verdienste erwarb) heute prächtig entwickelte und hohen anforderungen genügende universitäten. Daneben blühen andere hochschulen mehr im

verborgenen, wie diejenige in der hauptstadt Mittelenglands, der falsche spitzen und unterzeug produzirenden viertelmillionenstadt Nottingham, deren (leider etwas engherzig-schulmeisterlich dirigirte, im übrigen besonders auf naturwissenschaftlichem gebiete äußerst rege nnd leistungsfähige) universitätsanstalt[1] nun bald auch den von den meisten schwesterhochschulen bereits früher unternommenen schritt vom *University College* (das seine studenten für höhere prüfungen noch — dies der hauptunterschied — nach London schicken muß) zur eigene akademische grade verleihenden universität wagen will.

Das *University College* in Nottingham hat vor drei jahren eine für das englische hochschulwesen prinzipiell hochbedeutsame tat unternommen. Es hat nach deutschem muster sowohl ein französisches wie ein *deutsches lektorat für litteratur und sprache* geschaffen. An deutschen universitäten sind lektorate, also mit wissenschaftlich geschulten und bewährten jungen gelehrten des betreffenden landes besetzte posten zum gründlich fundirten unterricht in der betreffenden modernen sprache und litteratur, erfreulicherweise fast eine selbstverständlichkeit geworden. Für England ist die (der initiative von professor Ernest Weekley, M. A., einem auf den kontinentalen universitäten von Bern und Freiburg i. Br. geschulten vortrefflichen gelehrten, zu dankende) nottinghamer institution insofern etwas durchaus neues, als sie zum ersten male auf neuphilologischem gebiete sich vollständig emanzipirte von dem nur und pur praktischen zwecke einer schulmäßigen vorbildung der studenten für examenszwecke. An deren stelle trat die an der deutschen universität einzig maßgebende *indirekte* erziehungstendenz einer allseitig gründlichen, pädagogisch einwandfreien und zweckmäßigen *gesamtschulung*. Um sich über

---

[1] Ein beweis dafür, wie konservativ in mancher beziehung der geist auch an den neueren englischen universitäten ist, ist der umstand, daß in Nottingham der (an englischen wie amerikanischen hochschulen bekanntlich — häufig genug zum schaden der anstalt — in permanenz ernannte) *principal* ein *theologe* ist. Was vollkommen sinnlos ist, da das *University College* nicht nur keine theologische fakultät, sondern noch nicht einmal einen akademischen gottesdienst hat: so daß der vorstand des *University College*, um für seine glänzende dotirung wenigstens eine einigermaßen hinreichende gegenleistung zu bieten, gezwungen ist, in fächern zu doziren, in denen er sich kraft seiner vorbildung im günstigsten falle als einsichtsvoller dilettant fühlen kann: über geschichte, litteratur und — nationalökonomie!

den eminenten fortschritt der anschauung völlig klar zu werden, braucht man sich nur für einen augenblick daran zu erinnern, daß für die (vielfach dem deutschen *dr. phil.* gleichgeachteten) höheren philologischen universitätsexamina in England immer noch bestimmte engbegrenzte zeitperioden, in diesen bestimmte autoren, von denen bestimmte werke, ja davon gar manchmal bestimmte ausgaben (!) vorgeschrieben zu werden pflegen. Um solch prinzipieller bedeutsamkeit willen mögen mir über das deutsche lektorat in Nottingham, mit dessen führung ich nach seiner schaffung im sommer 1906 betraut worden bin, und dessen ausbau mir im wesentlichen überlassen blieb, noch einige worte erlaubt sein.

Der dem deutschen lektor zugewiesene unterricht (den eine anfängerunterweisung ergänzen sollte, die seit jahren von einem älteren deutschgeborenen elementarlehrer gehandhabt wird) teilte sich in zwei hauptgruppen: vorlesungen und seminaristische übungen.

Die *seminaristischen übungen* zum mündlichen und schriftlichen gebrauch des modernen deutsch, die zunächst bei der anfänglich sehr geringen teilnehmerzahl nur in zwei grade abgeteilt wurden, konnten in ihrer vollentwickelung in fünf stufen gegeben werden: *Elementary* (was nicht etwa anfänger-, sondern nur elementaren *sprech*unterricht der vorher während eines jahres grammatikalisch vorgebildeten bedeutete), *Lower Intermediate*, *Higher Intermediate*, *Lower Advanced*, *Higher Advanced.* Die zahl der studenten wurde beschränkt in tagklassen auf fünf, in abendklassen (wie sie die meisten neueren universitäten in England abhalten) auf zehn, so daß paralellklassen zu schaffen waren in fällen, wo die zahl überschritten wurde. Zusammengefaßt wurden diese klassen unter dem titel *Conversational Classes*, und als basis des unterrichts wurde stets ein kurzes deutsches *standard work* — eine kleine novelle von Riehl, Heyse, Gottfried Keller, K. F. Meyer, ein märchen von Grimm und Bechstein oder ein deutsches gesellschaftsdrama — gewählt, im übrigen aber erhielt jede der klassen ihren eigenen charakter.

Die *Elementary Class* diente, wie gesagt, für den elementaren *sprech*unterricht. Hier bewährte sich (in ergänzung der leichten märchenlektüre, an die syntaktisch-grammatische wie inhaltbetreffende fragen sich knüpften) für gespräche, diktate, aufsätzchen vortrefflich der zum ersten male in ausgedehntem

maße von mir in England benutzte *künstlerische wandschmuck für schule und haus* der leipziger verlagsanstalten von Teubner und von Voigtländer, mit dem es mir gelang, den in England noch immer heimischen fürchterlichen Hölzelschen demonstrationsfarbdrucken (frühling, sommer usw.) wenigstens in Nottingham gründlich den garaus zu machen.[1]

Die *Intermediate Classes* suchten im wesentlichen den klassischen besitzstand der dramatischen und epischen litteratur zu vermitteln.

Am vielseitigsten gestalteten sich die aufgaben in den *Advanced Classes.* Hier war fast durchaus mit einem in Deutschland selbst in schule, universität oder handelshaus ausgebildeten studentenmaterial zu rechnen. Demgemäß konnte da, neben der lektüre wertvoller moderner litteratur, vor allem der bearbeitung von — deutschen — büchern über England und — englischen — über Deutschland, die in abschnitten übersetzt, erläutert und diskutirt wurden, breiter raum gewährt werden. Zu grunde gelegt wurden hier: Whitman, *Imperial Germany;* J. Ellis Barker, *Modern Germany;* Mrs. Sidgwick, *German Home Life; Deutschland, land und leute* (gesammelte aufsätze bei Velhagen & Klasing); Max Haushofer, *Der kleine staatsbürger;* Karl Peters, *England und die engländer;* Karl Bleibtreu, *Deutschland und England;* G. Wendt, *England;* Gustaf J. Steffen, *Englisches leben in London* u. a. m.

Eine ergänzung zu dieser praktischen verständigungs- und somit friedensarbeit, die mit besonderem interesse aufgenommen wurde, bildeten dann die im gleichen rahmen von zeit zu zeit abgehaltenen *diskussionen,* in denen studenten mehrerer klassen vereinigt waren, während die referate von den vorgerückteren übernommen wurden. Als thema war für *eine* serie deutsches schulwesen (je eine diskussion über waldschulen, handelshochschulen, volksschulen, fortbildungsschulen, gewerbefachschulen — die letztere unter berücksichtigung der spitzenmanufakturschulen von Plauen und St. Gallen), für eine *zweite* deutsches leben angekündigt.

[1] Ich beabsichtige, sobald es meine zeit erlaubt, im interesse meiner in England wie in Deutschland lehrenden kollegen eine liste der für den praktischen ausländerunterricht besonders brauchbaren wandbilder und später für deutsche lektorenübungen in England und Amerika auch kurze übungstexte zu diesen wandbildern mit frage- und diskussionsmaterial herauszugeben.



Das erfreulich hohe und ziemlich einheitliche niveau der studenten der *Advanced Class* ließ bald schon den wunsch aufkommen, in einer oder der anderen form öffentlich proben von den zwecken und erfolgen der lektorenübungen abzulegen. Zu diesem zwecke wurde eine kleine *dramatische aufführung* eines deutschen konversationsstücks in der muttersprache (gewählt war *Unter vier augen* von Ludwig Fulda) veranstaltet. Die proben (ich hielt im ganzen etwa 20 von der durchschnittsdauer von zwei stunden ab) nahmen fast von selbst die gestalt einer art von *dramatischer klasse* an, deren praktischer erfolg so entschieden war, daß eine regelmäßige einführung einer solchen unterrichtsstunde von mir ins auge gefaßt werden konnte. An einem relativ kleinen arbeitsstoff läßt sich in einer solchen dramatischen klasse (die selbstverständlich immer nur — das ist ihr einziger nachteil — einer kleinen zahl von teilnehmern und da wieder nur schauspielerisch nicht ganz unbegabten zu gute kommen kann) gewandtheit im sprechen, reinheit der aussprache, sicherheit des ausdrucks lehren, ohne daß — da stets das stimulans der bühnenvorbereitung vorhanden ist — die unterweisung je pedantisch oder monoton würde; wie gute moderne stücke (an denen es nur — wenigstens an solchen im kauserieton — in Deutschland allerdings stark gebricht) dem schüler anderseits auch konstant allgemeinere einblicke in fremdes leben und benehmen gewähren. — Für elementarklassen bewährten sich gleich gut die sehr unkomplizirten humoristischen *German Dramatic Scenes* von C. Abel-Musgrave aus dem deutschen alltagsleben, ja schon die in Nottingham von mir in allen klassen durchgeführte lektüre der dramen mit (natürlich jedesmal anders!) verteilten rollen trägt zur besseren verarbeitung des stoffes bei den einzelnen nicht unwesentlich bei.

Die zweite hauptgruppe bildeten die *wissenschaftlichen vorlesungen.* In diesen wurde von vornherein auf eine im landläufigen englischen sinne „populäre", durch kalauer, lichtbilder und komplimente für die anwesenden gewürzte behandlung verzichtet; mit dem resultat, daß die zahl der teilnehmer zwar nie zwei dutzend überstieg, aber andererseits deren zusammensetzung eine ernsthaft-gründliche akademische traktirung des stoffes zur unbedingten voraussetzung machte. Zu den regelmäßigen teilnehmern der allgemein zugänglichen *lectures* gehörten außer den eigentlichen studenten u. a. juristische be-

amte, *High School*-lehrer, universitätsmitglieder, privatlehrer, städtische schulbeamte, die ärztinnen der stadt, großkaufleute, litteraturbeflissene private. Als themata waren u. a. gewählt: das deutsche drama der klassischen zeit; Grillparzer; Kleist; Hebbel; Gerhart Hauptmann; die deutsche litteratur der gegenwart; die moderne österreichische litteratur; Bismarck; das deutsche epos des mittelalters.

Als wichtige ergänzung waren *populäre vorträge* gedacht, in denen — auf englisch oder deutsch — an einem einzelnen abend themata von allgemeinem interesse in einfacher darstellung und vom skioptikon unterstützt behandelt werden sollten.

Als stoffe waren von mir vorgeschlagen: das deutsche studentenleben; der Rhein; das deutsche volkslied; die deutsche marine; Berlin; Heidelberg. Ein vielversprechender anfang war von professor Ernest Weekley mit einem von gründlicher sachkenntnis getragenen demonstrationsvortrag *Some Specimens of German Popular Education* (über das münchner fortbildungs- und das mannheimer volksschulwesen usw.) gemacht worden. Auch mein vortragszyklus *Some German Towns* (München, Hamburg, das Neckarland) suchte — in einer darstellung des charakters der städte und ihrer leute — diesen erfordernissen zu entsprechen.

Aus den akademischen vorlesungen wuchsen schon nach wenigen monaten, durch das bedürfnis nach vertiefung und befestigung des dort vom dozenten gebotenen angeregt, die *litteraturklassen* hervor, die — im gegensatz zu den auf praktische lehrerfolge hinarbeitenden *Conversational Classes* — als einziges ziel die vermittelung und interpretation von in der vorlesung zumeist bereits behandelten litteraturwerken zum ziele hatten. So wurden in einem einzigen *term* nicht weniger als fünf *werke von Gerhart Hauptmann* bearbeitet, dem als ehrendoktor von Oxford auch die äußere verbindung mit England nicht mehr fehlt. Neu eingeführt wurden in England in diesen kursen von lebenden deutschen dichtern z. b. Karl Schönherr (*Erde*, *Sonnwendtag*), Hofmannsthal (*Elektra*), Schnitzler. Schon die litteraturklasse über Gerhart Hauptmann war in bescheidenem masse zu einem regelrechten *litterarhistorischen seminar* im deutschen sinne geweitet worden durch die bearbeitung einer reihe von das grundthema berührenden referaten wie: Gerhart Hauptmann als märchendichter; frau Wolffen im *Biber-*

pelz und *Roten hahn*; Gerhart Hauptmann und die abstinenzbewegung; *Der arme Heinrich* in der sage und der modernen dichtung; die litterarischen vorbilder von Gerhart Hauptmanns jugenddichtungen usw. Dieser erste versuch ließ mich dann zu meiner freude das weitere ziel erreichen, mit der gleichen gründlichkeit auch spezialgebiete der weiter zurückliegenden deutschen litteratur einzubeziehen wie: die religiöse litteratur des 16. jahrhunderts; das deutsche volkslied u. a.: eine natürliche erweiterung der aufgaben, mit der die umgestaltung des lektorats in eine art außerordentlicher professur gegeben war.

Als neuartig darf wohl der versuch von *vorlesungen für anfänger* gelten, die diesen von beginn ihrer studien an ein rasches erfassen auch größerer satzgruppen ermöglichen sollen. Wiederum, wie in den damit paralellgehenden *Elementary Conversational Classes*, wurde als praktische grundlage zum teil künstlerischer wandschmuck, ferner die landkarte Deutschlands und schließlich der in jenen klassen schon verarbeitete lesestoff benutzt.

Die dritte und letzte gruppe der akademischen lektoratsarbeit in Nottingham bestand dann in der vorbereitung der studenten für höhere universitätsexamina. Hier ist nicht viel zu sagen: sie bewegte sich naturgemäß in den bekannten gesetzlich festgelegten und eng genug gesteckten grenzen.

Manche pläne haben bei den jetzigen finanz- und arbeitsbedingungen der nottinghamer hochschule unausgeführt bleiben müssen und werden einer von mir seit dem anfang meiner tätigkeit befürworteten gründlichen reorganisation des *gesamten* deutschen betriebs (einschließlich des zum teil noch eigene und nicht mehr ganz zeitgemäße wege wandelnden anfängerunterrichts) vorbehalten sein: so vor allem die einführung von *sonderklassen für ortsansässige deutsche*, die berufen sein sollten, bei den sehr zahlreichen mit dem vaterlande noch in geschäftlicher und verwandtschaftlicher beziehung stehenden anglisirten deutschen der stadt durch lektüre und gedankenaustausch das interesse für die alte heimat wachhalten zu helfen. Auch auf die höhe der zeit gehobene *Commercial Classes* für handelsstudenten in engster verbindung mit der handelskammer (*Chamber of Commerce*) der stadt sind dort ein dringendes, noch immer unbefriedigtes bedürfnis.

Wertvolle ergänzungen zum eigentlichen unterricht des deutschen konnten den studenten die neubegründete kleine

seminarbibliothek für deutsch und insbesondere die (von dem oberbibliothekar Mr. Potter Briscoe einsichtsvoll geförderte) schaffung einer *deutschen abteilung der stadtbibliothek* vermitteln, auf welcher ich bei meiner ankunft neben Schiller, Goethe und einigen von einem kaufmannslehrling einstens hinterlassenen romanen als einziges deutsches werk das *Buch der lieder* vorfand. Hier war ich vor die besondere aufgabe gestellt, für die minimale summe von 200 mark eine möglichst vielseitige auslese deutscher *standard works* in einwandfreien, womöglich bevorworteten ausgaben zu treffen. Mit rücksicht auf das ungeheuer starke lesebedürfnis des durchschnittsengländers wurde diesen eine reichhaltige kollektion von *unterhaltungsromanen*, aus denen jedoch sorgfältigst jeder schund ferngehalten wurde, angegliedert. — *Deutsche zeitungen und zeitschriften* wurden gleichfalls neu eingeführt. Besonders *Kunstwart* und *Woche*, von fachblättern die *Berliner architekturwelt* und Alexander Kochs treffliche *Tapisserie- und spitzenzeitung*, von zeitungen die *Münchener neuesten nachrichten* fanden zahlreiche leser.

Für die studenten des deutschen selbst suchte ich in bescheidenster form ein *deutsches akademisches organ* zu schaffen in einer beilage zu den universitätsmitteilungen *The Gong*, die unter dem titel *Die deutsche ecke* unter mitarbeit der studenten übertragungen aus deutschen und englischen klassikern, urteile berühmter deutscher über England und umgekehrt, sowie anderen lesestoff mehr brachte.

Deutsche abende waren endlich dazu bestimmt, in loslösung von den pädagogischen aufgaben der universität deutscher musik und litteratur neue freunde zu werben.

Damit bin ich am ende meiner übersicht angelangt. Auf einzelheiten der pädagogischen technik oder des lehrbetriebs und der äußeren unterrichtsorganisation einzugehen, war hier natürlich nicht der platz. Es lag mir nur daran, in diesem berichte in kürze rechenschaft abzulegen über eine arbeit, die insofern vielleicht nicht ganz bedeutungslos genannt werden darf, als sie an einem — zum mindesten wirtschaftlich — sehr exponirten, von deutscher kultur — im gegensatz insbesondere zu Manchester und Birmingham, Oxford und Cambridge — bis dahin noch unberührten posten zu leisten war, und das in einer in England, wie schon gesagt, zum teil noch kaum erprobten form. Die praktischen erfolge sind nicht ausgeblieben: die zahl der deutschstudirenden verdreifachte sich

während der drei jahre meiner dortigen tätigkeit und erreichte im letzten semester die zahl 50, und die anzahl der von dem einzelnen belegten kollegien wuchs auf über das doppelte.

Auch die teilnahme der geistig regeren teile der „gesellschaft" nahm mit der zeit zu, wenngleich die deutsche sprache als luxussprache — allein schon wegen des mangels an „eleganter" lektüre — nie mit dem französischen wird in konkurrenz treten können. (Ein trauriges separatkapitel bildete hier nur die verleugnung der muttersprache von seiten der meisten anglisirten deutschen der stadt.) Erfreulicher fast waren die indirekten erfolge der lektoratsarbeit, die sich in dem lebhaften bedürfnis einer großen zahl der studirenden aussprachen, Deutschland selbst kennen zu lernen. So konnte ich studenten deutschen universitäten und hochschulkursen wie kommerziellen und pädagogischen berufen zuführen und eine weit größere anzahl zu ernsthaften studienreisen in Deutschland anregen. Und gerade darin, unaufdringlich, einfach durch die darstellung und erläuterung ihrer besonderen lebens- und strebensbedingungen, für die heimat im ausland verständnis und interesse zu gewinnen, liegt ja vielleicht die schönste und lohnendste aufgabe eines lektors und seine eigentliche kulturpflicht.

Düsseldorf. ERNST LEOPOLD STAHL.

BERICHTE.

RECENT LITERATURE.

Among the many well-known septuagenarians who celebrate birthday anniversaries this year are: Mr. Thomas Hardy on June 2, Mr. Edward Clodd on July 1, and Mr. Richard Whiteing on July 27.

Poetry.

Meredith's early poems have been republished, *Poems written in early youth* (Constable, 6 *s.* net); most of which were written and published before he was twenty-three. How intensely sincere and exquisite was his poetic spirit is clearly shown in these early poems in which young Meredith essayed his wings. The volume printed in 1851 met with but a mild reception, and Meredith, undoubtedly disappointed, swung across to the opposite literary pole. But even with age, although his hold on poetry relaxed, the soul of the Muse never really failed him. He never grew old, the heart of youth accompanied him upon the hillside all the days of his life:

Lo, as a tree, whose wintry twigs
Drink in the sun with fibrous joy,
And down into its dampest roots
Thrills quickened with the draught of life,
I wake unto the dawn, and leave my griefs to drowse.

Time's Laughingstocks (Macmillan, 4 *s.* 6 *d.* net), a new volume of poems by Thomas Hardy, is a collection covering a period of nearly fifty years. Many of the Poems are dated, and the personal quality is strong in them. That note of ironic pessimism which Hardy has made so distinctively his own seems to run consistently through earlier and later poems alike despite much variety of subject and treatment. The cruel, grim ironies of life provide the recurrent and varied theme. The short poems linked under the title *Casterbridge Fair* are quite among the best, and *Rose-Ann* in lilting ballad style, rings true of a jilted rustic's lament. *A Wife and Another* and the *Vampirine Fair* are fine poems, and in *A Dream Question* Mr. Hardy hints that there may be a good answer to all the riddles of life he likes to propound. One of the most recent poems is a fine tribute to George Meredith containing these lines:

He was of those whose wit can shake
And riddle to the very core
The counterfeits that Time will break.

The whole, of Mr. Alfred Noyes' new book: *The Enchanted Island, and other Poems* (Blackwood, 5 *s.* net), is rich in brilliant metrical experiments. Indeed, no poet of the younger generation is more audacious in his attempts at extending the borders of English prosody. There is a tremendous undercurrent of marching melody in *Rank and File*, a splendid appeal for the multitude of believers, who hold to the old faith, in spite of the assaults of half-knowledge and cheap popular education:

Drum-taps! Drum-taps! Who is it marching,
Marching past in the night? Ah, hark,
Draw your curtains aside and see
Endless ranks of the stars o'er-arching,
Endless ranks of an army marching,
Marching out of the measureless dark,
Marching away to Eternity.

Unregarded imperial regiments
White from the roaring intricate places
Deep in the maw of the world's machine,
Well content, they are marching, marching,
Unregarded imperial regiments,
Ay, and there are those terrible faces
Great world-heroes that might have been.

What of the end?—O, not of your glory,
Not of your wealth or your fame that will live
Half as long as this pellet of dust!—

Out in the night there's an army marching,
Nameless, noteless, empty of glory,
Ready to suffer and die and forgive,
Marching onward in simple trust.

Wearing their poor little toy love-tokens
Under the march of the terrible skies!
Is it a jest for a God to play?—
Whose is the jest of these millions marching,
Wearing their poor little toy love-tokens,
Waving their voicelessly grand goodbyes,
Secretly trying, sometimes, to pray.

Not for the sake of the proud and the mighty,
Not for their doubts will He break that trust,
He, the Eternal, beyond their ken:
Out in the night there's an army marching,
Not of the proud, the famous, the mighty!
Loud to God from the silent dust
Rings the cry of the unknown men.

Astonishingly novel in fancy too is the *Tramp Transfigured* which tells how a poor cornflower seller, having helped a lame old woman with the gift of his savings, is given a vision of spiritual evolution, suggesting the infinity of good which a single kind action may carry with it:

If you try and lay, sir, with your face turned up to wonder,
Up to twenty million miles of stars that roll like one,
Right across to God knows where, and you just huddled under
Like a little beetle with no business of his own,
There you'd hear—like growing grass—a funny silent sound, sir,
Mixed with curious crackles in a steady undertone,
Just the sound of twenty billion stars a-going round, sir,
Yus, and you beneath 'em like a wise old ant, alone,
Ant upon a stone,
Waving of his antlers, on the Sussex-downs, alone.

Mr. Ford Madox Hueffer's new book: *Songs from London* (Elkin, Mathews, 1 *s.* net), is only thirty pages long, yet the poems are in so many modes that hardly any two of them could be recognized as by the same author. *Club Night*, a country tale, is a complete picture and narrative in sixteen lines, an extremely hard and rare thing to do. Very different is *The Dream Hunt*:

My lady rides a-hunting
Upon a dapple grey;
Six trumpeters they ride behind,
Six pickers clear the way.

And when she climbs the hillsides,
The Hunt cries, "Ho! la! Lo!"
And when she trails along the dales
The merry horns do blow.

And so in summer weather,
Before the heat of day,
My darling takes all eyes and breaks
My heart and makes away.

while *Mauresque* from which we quote, is one of the finest for vividness of effect, although it is the most abrupt and brief of all these decidedly dramatic lyrics:

To horse! To horse! the veil of night sinks softly down,
The hills are violet, the desert brown,
And thou asleep upon the silken pillows
Within the small white town.

We ride! We ride! and o'er the sand in billows
The crescent moon looks softly down.

The poems in Mr. Laurence Binyon's *England* (Elkin, Mathews, 3 *s.* 6 *d.*) are largely reprints from the *Fortnightly Review*, *Cornhill* and the *English Review*, but it is altogether a good representative collection of Mr. Binyon's always satisfying poems. *England* itself is dignified and fervent, without the blatancy of most patriotic verse. *Ruan's Voyage* has atmosphere and charm. *Little Hands* is full of a very beautiful tenderness, and so is *Flower and Voice*.

Recent Novels.

As literature *Granite* (Rivers, 6 *s.*), the concluding volume of Mr. Trevena's trilogy of Dartmoor, must take a very high place. Mark Yeo, the hero, starts life as a farm-labourer and ends as a martyr to his own zeal for the hopeless quest of the ideal.

Granite may be described as a serious social study, a scathing indictment laid against the dulness, the neglect, the bestiality of village life. According to Mr. Trevena, while everything is being done for the towns, the village still remains ground in helpless servitude between the upper and the nether millstone of the squire and the parson, with no possibility of rational life for the village folk. The tone of the parish of Fursdon is set by the squire, a cynic, a mocker and a half mad drunkard, and the parson, a man who lives on brewery shares and hypocrisy. Altho' the general picture is true it is to be hoped that this particular application of it is false. Mark is a real figure, in spite of all his helpless groping after something higher and his strong but baffled efforts at breaking the neck of the Drink Fiend.

In *Stradella* (Macmillan, 6 *s.*), the last of his long series of novels, it almost seems as if the late Mr. Marion Crawford had determined to give himself the pleasure of one last glorious voyage into that enchanted Italy he loved so well. We are back among Venetian senators, caged damsels, balcony-climbing Romeos, desperate bravos, helpful duennas and all the rest of the brave company.

Stradella, a Neapolitan music-master, is introduced to Ortensia, his niece, by the Senator Pignaver who designs to make her his bride. Pina, the duenna, is kind, and the lovers elope, bravos are put on

their track by the Senator, and the whole tale moves to music and colour and the real romantic spirit.

The Paladin (Methuen, 6 *s.*), Mr. H. A. Vachell's new book, is an interesting study. Not till near the end does the true paladin appear and show his quality, the first one having proved selfish and vacillating, though with occasional gleams of generosity as for instance when he returns from diplomatic service abroad, and looking up Esther, his former love, finds her in poverty and a state of temporary insanity. The climax is highly effective.

A piece of real life is revealed to us in *The Street of Adventure* (Heinemann, 3 *s.* net), by Philip Gibbs, a well-known journalist who not only tells us a story that teems with Fleet Street but even introduces himself in it. Every character seems to be a portrait from life, so vividly drawn is each. The description of an ordinary day in a police-court is perhaps the most powerful bit of writing in the book, so Tolstoyian is it if one may coin the word. In the account of the struggle before *The Rag* ceased to exist one can easily trace 'the vanishing of *The Tribune*, the excellent Liberal paper which had too brief a career, and the longer struggle of the staff to get a footing once more in an overcrowded world seems sadly realistic.

Johnny Lewison (Melrose, 6 *s.*) is an admirable sketch of a temperament by Miss Jacomb whose novel *The Faith of his Fathers* won the first prize in Mr. Melrose's competition last year. The dreamy delicate son of an English successful Jew falls hopelessly in love with the daughter of a scheming, worldly-minded mother. The eternal racial differences are presented with convincing realism.

In *Us Four* (Murray, 6 *s.*) Miss Macnaughtan, who has already given us some very delightful novels, is frankly and undisguisedly autobiographical. In this story of her life with her three lively sisters and four brothers in their Scottish home on the Clyde we have charming reminiscences of a very happy bright girlhood. These little folk who occasionally rebelled against the injustice of their austere, cross-tempered yet withal affectionate old nurse, a veritable domestic tyrant, and who were under the sway of a succession of perpetually changing governesses, appear on the whole to have had a very good time. There are many capital portraits in the book, besides finely characteristic stories of sensitive childhood. The quick-witted bright children with a keen zest for life and a plentiful fund of good spirits played pranks on nurse and governesses alike but the book also contains many shrewd and wise comments on human nature.

The Florentine Frame (Murray, 6 *s.*) is another of Miss Elizabeth Robin's clever, refined studies of character. The story turns upon the relations of a brilliant young American dramatist, Keith, who however scarcely seems to have all the qualities of genius, with a beautiful and wealthy widow, Mrs. Roscoe an "ideal guide, philosopher and friend" and her daughter Genie, who is just passing from girlhood into young womanhood. The personality of this cultured and beautiful woman is admirably delineated. Unfortunately for herself she is gifted with the fatal feminine facility for taking a back seat when obviously a front one is at her disposal. Deciding against herself,

she gives up her lover to her daughter Genie, whose rather crude youthful fun and sentimentality makes us feel that her mother's high-toned method of renunciation not only spoils her own life but that of Keith and Genie too, for it is impossible to believe in the ultimate happiness of so ill-matched a pair. The death of the mother near the end strikes us as an unwarrantable act of literary murder.

Mr. De Morgan's new novel *It Never Can Happen Again* (Heinemann, 10 *s.*), which appeared coincidently with the celebration of the author's seventieth birthday, is a worthy successor to *Alice-for-short* and *Joseph Vance.* The author's sane, genial outlook on life, his virility, humour, occasional sarcasm and pathos charm and enthrall us through the whole of the 800 pages. The heroine, Judith, is handled with Meredithian brilliancy. Having no particular interest on hand, this smart and attractive young woman sets herself to captivate the popular author, Alfred Challis, who had married his deceased wife's sister before the Bill was passed. Her fascinations are all too successful when a providential motor accident which damages his memory sends him back to his "Polly Ann" of whom he was fond, entirely forgetful of the other charmer who had enthralled him. Mr. De Morgan's brain teems with men, women and children who must find their way into his pages in a variety of side shows in which each, as it were, plays his own little drama. The blind beggar Jim Coupland and his delightful little daughter Lizarann are living portraits.

Mr. Halliwell-Sutcliffe in *A Man of the Moors* (Unwin, 6 *s.*) has again brought before us the wind-swept hills and moors of that Yorkshire which he knows and loves so well. With an almost bewildering ingenuity he arrays before us a large number of emotional crises and brings many heroes and heroines before us, under, it must be confessed, often very dismal plights. Yet we feel with all its improbability that there is considerable vitality in his characters, in Gabriel Hirst (the fanatical preacher), in the brutal quarry-master Joe, in his grandmother Rachel, the witch, and in the unfortunate Leo Roddick, married to a drunken hag-wife. Throughout the whole of the very involved story we feel the author's skill in reproducing the local colour of the villages he knows so well.

Those who feel the fascination of John Galsworthy's later work will welcome *Villa Rubein, and other Stories* (Duckworth, 6 *s.*), early stories originally published under a pseudonym, which make interesting reading and bear no sign of immaturity. In the first and longest story which gives its name to the book we get a succession of strong, vivid scenes and episodes and a vigorous characterization, each person having a quality and an individuality all his own. Mr. Galsworthy's sympathy with the poor and their rage at the injustice of the social order are clearly felt when the young gifted Tyrolean artist of peasant birth tells the English girl Chris Deverell of his poverty and early struggles, and the story is mainly concerned with the relations between these two, portrayed with fine intuition. In *A man of Devon* we have the conflict of wills and personalities in their effects on human intercourse and destiny, and this and the two following short stories are fine pieces of the very best kind of fiction.

In *Broken Earthenware* (Hodder, 6 *s.*) Harold Begbie draws us pictures of the under-world which may well stir our consciences and make us shudder. He has himself gone into the meanest streets, looked at the human dregs which lie in the depths and takes case after case, men, women and children, individualising them and stamping them on our minds as no ordinary writer can. The truly marvellous effect produced by the Salvation Army among these derelicts, whom other ministers of religion gave up as impossible, should prove the most potent advertisement and certificate General Booth's organization has had for many a long day. These series of short stories from real life deal also incidentally with our prison system, the treatment of slum children and other matters of social concern.

Mrs. Baillie-Saunders' new novel *Litany Lane* (Hutchinson, 6 *s.*) may not inaptly be described as one of the most striking books which have appeared for a long time. One may perhaps compare it to some of the best work of Anthony Hope, so ingenious is the plot which provides us with constant surprises and delights us from beginning to end. This is indeed a work of genius, and readers will look forward to more works from this writer who can so well wield her pen that the magic of words holds us engrossed.

Memoirs.

The Reminiscences of Carl Schurz (Murray, 30 *s.* net) is a book which presents the English reader with a vivid picture of the great European liberation movement of 1848. Entering the arena of political battle at the early age of 19, when with the news of the proclamation of the French Republic the spring-time of freedom throughout Europe blazed forth in wild enthusiasm in every university, the young aspiring dramatist became a revolutionary, a man of action and a progressive thinker. His account of the dramatic escape of himself and his friends from the fortress of Rastatt, his return from France and safety to release his friend Gottfried Kinkel from the lifelong imprisonment to which the professor had been sentenced for leading the revolutionaries are some of the earlier dramatic episodes of the work. In America, where Carl Schurz went as an exile, he decided to make his home. As journalist, politician, fighter and thinker he was always on the side which seemed to him to be at the same time democratic and practicable. The memoirs break off at 1870, but a summary account of Schurz's later career is appended.

Biographies.

Those who have been interested in Miss Constance Hill's delightful books on Jane Austen and Fanny Burney will welcome *Maria Edgeworth and her Circle in the Days of Buonaparte and Bourbon* (Lane, 21 *s.* net), illustrated by drawings by her sister Miss Ellen Hill and by reproductions of contemporary portraits. After the peace of 1802 English people, who had been shut out from Paris for ten whole years, hastened over in great numbers, among them Mr. and Mrs. Edgeworth with their daughters Maria and Charlotte. At once admitted into the

very best French society, Maria Edgeworth shone in the French salons where her natural intelligence and wit found free play through her mastery of the French language and knowledge of its classical literature. We get a pleasant picture of Mme Recamier and of a visit Maria paid with her to the poet La Harpe. Rumours of the coming war caused a flight of the Edgeworth family from Paris in 1803, we then get pleasant glimpses of a visit to Hampstead in 1818, of Byron's and Sydney Smith's impressions of the young authoress. On Miss Edgeworth's second visit to Paris in 1820 she met the most distinguished persons of the period of the Restoration, afterwards visiting Coppet, where she was the guest of Mme de Staël's family.

To those who wish to know more of the revolutionary poet we recommend Mr. Clutton-Brock's book *Shelley; the Man and the Poet* (Methuen, 7 *s.* 6 *d.* net), which gives all the main facts arranged in a vital manner by one who is at home with them and is both learned and sympathetic. The criticism is original and both frank and fair; intolerant of the long poems written during the Romantic Movement the critic finds in *Prometheus Unbound* the unity and cumulative power of a great symphony and has a very great admiration for the lyrics and *Adonais*.

A full and elaborate biography of Boccaccio, whose work was a prime source and fountain-head for two of our greatest English classics, Chaucer and Shakespeare, will be greeted with pleasure. Mr. Edward Hutton's *Giovanni Boccaccio*; *a Biographical Study* (Lane, 16 *s.* net) is evidently the result of years of careful and loving labour. Besides a large number of illustrations, chiefly taken from early editions of the great Italian realist's works, there is a careful and complete bibliography.

One of the most important books of 1909 is *The Autobiography of Henry M. Stanley* (Sampson Low, 21 *s.* net) for which in its present attractive form we are indebted to his widow, Lady Stanley. This is a record of a unique career. Born in a humble cottage, the boy at the tender age of 4 was, as he describes it, "treacherously left" at the door of the workhouse, where he remained an inmate till the age of $13^1/_2$. His terrible experiences there may however have conduced to the formation of the fine character into which he developed. All are aware of the main facts of Stanley's adventures and varied life, his experiences in America, where he went as a boy of 15, as journalist and as prisoner of war in the great contest between North and South. His extreme sensitiveness constantly shows itself in his autobiography, and we see how deeply he took to heart the levity with which his discovery of Livingstone was greeted by a section of the press and how he was grievously wounded by the doubts cast on it by others.

The student of literary times and manners should be pleased with the new version of Abraham Hayward's edition of Mrs. Thrale's *Autobiography, Letters and Literary Remains* (Edinburgh, Foulis, 6 *s.* net), for it is as charming and excellent as can be desired. Boswell was probably jealous of Mrs. Thrale's friendship with Dr. Johnson and was frequently very unchivalrous in some of the things he said of her in

the *Life*. It was however her very characteristics that made her so good a diarist and note-taker of the times of the great champion of letters. Clever people flocked to her, attracted by her wit and charm. Her book is an excellent supplement to Boswell's *Life* as we see in it the same people — Goldsmith, Burke, the Burneys, Garrick, Barretti, Johnson and others — from a different point of view, that of a bright-minded, critical woman. The book abounds in passages from which one would like to quote did space but permit, but our thanks are certainly due to Mr. J. H. Lobban the editor of this interesting new edition.

A biography of singular interest is that of Mrs. Norton, one of the brilliant grand-daughters of Sheridan, who had considerable vogue in her own early Victorian day when she was known as the "female Byron," popularly also credited with being the original of Meredith's Diana of the Crossways. It has however conclusively been proved that at any rate the scene in which Diana sells Dacier's secret to Mr. Tonans was not founded on actual fact but "on calumnies which were exposed and refuted." The married women of to-day have much to thank Mrs. Norton for, seeing that the Infants' Custody Bill of 1839 and the marriage act of 1857 were directly attributable to the zeal and energy with which she plied both pen and tongue to obtaining reforms, knowing from her own sad experience the terrible injustice of the law by which a woman, on marriage, renounced all her rights and, when separated from her husband, the custody of the children was given absolutely to the father. Miss Perkins in her *Life of Mrs. Norton* (Murray, 12 *s.* net) is to be congratulated in having produced a work of singular interest.

Historical Works.

A book which haunts memory, compels conviction, and gives a finely human, pathetic and tragic picture of the woman on whom the doom of French monarchy fell is Mr. Hilaire Belloc's *Marie Antoinette* (Methuen, 15 *s.* net), which is supplied with thirty-one illustrations and four maps. Mr. Belloc writes with a passionate sympathy tempered by a singular power of detachment, and his decisive style, his precision, penetration and ringing resonance have never been used to finer effect than in this tragic life. His wide view of European movements and his knowledge of detail, blended with his native faculty of imagination, move with freedom over the world-range of influences that "drew round Marie Antoinette an increasing pressure of doom."

The Girlhood of Queen Elizabeth (Constable, 10 *s.* 6 *d.* net) is a delightful and valuable book. Mr. Mumby, confining himself to the record of contemporary letters and trustworthy documents gathered from State Papers and other trustworthy sources, carries us back into the very atmosphere of the times. The letters of the various Ambassadors at the English Court and Elizabeth's own letters are of great value, the latter presenting an interesting revelation of her character. We clearly see that Elizabeth when as a girl of sixteen she was placed in most difficult and trying circumstances showed a sagacity, wisdom

and firmness which the skill and experience of mature statesmen could not disarm. We have besides Roger Ascham's eulogy of the Princess Elizabeth when in her sixteenth year a vivid and striking description of her at the age of 23 from the pen of Giovanni Michel, the shrewd unbiassed Venetian Ambassador, clearly showing "the love and affection borne her" by the nobles who endeavoured either to enter her service themselves or place their sons and brothers in it.

Miss Dyson, the author of *Madame de Maintenon and Her Times* (Lane, 12 *s.* 6 *d.* net) is well acquainted with the voluminous documents for the history of the inscrutable woman whose life was an enigma. Circumspection was the keynote of her character, and Louis XIV, whose wife she ultimately became, at first fought shy of the prudery and unapproachableness of his children's governess to be eventually enslaved by the charm of her conversation. While probably a thoroughly good and devout woman at heart, she was doubtless a schemer, bent upon making the best of both worlds. Racine's *Esther* was suggested to him by Mme de Maintenon's wonderful life story which Miss Dyson relates in a lively and entertaining manner, depicting also with graphic touch the life at the Court of Le Grand Monarque. In works of charity alone, so she said, she took real pleasure, and her happiness was found in the organisation and direction of St.-Cyr, the school for poor officers' daughters which she founded close to the Palace of Versailles and to which she retired after the death of Louis XIV for the last four years of her life. Most interesting reproductions of portraits and engravings from the Louvre, Versailles and the British Museum greatly enhance the value of the book.

Miscellaneous.

The author of *Marcia in Germany* has brought out a companion volume *Hedwig in England* (Heinemann, 3 *s.* net), which is a very amusing book. Still one could wish that Hedwig, the 26 year old heroine who has lived all her life in aristocratic simplicity with her old father, the Baron, and then comes over on a visit to some English connections, had been introduced to a well-bred, well-educated family, living in a sensible way.

The Ilfords, her fashionable relations, are well-drawn, but there is a touch of caricature about the whole book, although the contrasts between the German and the English ideas are well brought out. Many of the vulgarities of modern English society are however well shown up, and there is an amusing, if somewhat exaggerated emphasis on the suburban vulgarities of the middle-class relations with whom Hedwig spends the latter part of her visit to England.

A daintily got-up book for young people is Winifred James' *Saturday's Children* (Blackie, 6 *s.*), written in this gifted Australian authoress's delightfully fresh and humorons style. Two orphaned Australian girls are left alone in the world with only £ 30 between them; one takes to teaching, the other becomes a waitress, and eventually all ends happily. There is an irresistible vein of humour running all through the book.

They and I (Hutchinson, 6 *s.*), Mr. Jerome K. Jerome's new work, contains the best of his humour. A family with an invalid mother go down into the country to live, and then the fun begins. But the style and context are everything, and although there is scarcely a joke or verbal witticism in the whole book, yet, when Mr. Jerome is telling the story, laugh one must.

Mr. Guerber's latest work: *Mediæval Myths* (Harrap, 7 *s.* 6 *d.*), wanders over the whole wide and tangled field of Mediæval romance. We have the stories of Charlemagne and the Cid, of Ragnar Ladbrok and Siegfried, of Beowulf and Reynard the Fox and of Merlin and the Holy Grail.

Mr. George Bernard Shaw's latest censored play: *Press Cuttings, a topical sketch* is a rollicking, topsy-turvy farce, a succession of vigorous and entertaining conversations on topics of the day. The chief characters are a Prime Minister, a high War Office official, the office charwoman, an anti-suffragette and Lady Corinthia. Perhaps the slightest of all Mr. Shaw's essays in the field of drama, it is most excellent fooling. In the discussion between the general and the charwoman as to whether soldiers or women run more risks for the good of their country, the charwoman insists that what women want is not a vote but the right to military service and almost has the best of the argument.

In *Harding's Luck* (Hodder, 6 *s.*) which is a child's morality play or parable, we have another of E. Nesbit's delightful visions of fairy-land in which the human note is deeper than ever before. Little Dick from his dream of being a rich merchant's son in the days of James I wakes up to his life of poverty, but the dream-lesson has done its work.

An interesting work: *Romantic Germany* (Hutchinson, 12 *s.* 6 *d.* net), has recently appeared by a German-American—comparisons between the institutions of the Fatherland and those of the United States, Mr. Schauffler, viewing all with a mental detachment (the result of his geographical position) which enables him to be fresh, incisive and impartial. The title of the work will to most suggest the Rhine and Nuremberg, but considering that these have already received their due share of literary attention, the critic introduces us to the Greater Germany of Romance, to "the Venice of the North": Dantzig, the "Florence of the Elbe": Dresden, to Brunswick, Leipzig, the Harz Mountains, Hildesheim and Augsburg. Charming illustrations by Hans Hermann and others plentifully adorn these engrossing pages.

In the *Rivers and Streams of England* (Black, 20 *s.* net) the artist Mr. Sutton Palmer, and the author, Mr. A. G. Bradley, have had a congenial and delightful task is which each has been singularly successful.

The Irish Fairy Book (Unwin, 6 *s.*) is an anthology representative of Irish story-telling, containing contributions from Douglas Hyde, Lady Gregory, William Carleton and Samuel Lover. It is a somewhat curious hotch-potch, full of various pleasures. In addition to the prose tales are poems by Allingham, Maugan and Mrs. Clement Shorter and a special reprint of Tennyson's *Voyage of Maeldeme.* Mr. Denham's illustrations are exceedingly good.

Mr. Rudyard Kipling's new book, *Actions and Reactions* (Macmillan, 6 *s.*), is a collection of delightful short stories and poems. Familiar chords of human feeling are touched in *An Habitation Enforced* and *The House Surgeon* while the human hero in *Garm—a Hostage* (a pathetic story which will appeal to all dog lovers) is our old friend Private Ortheris of *Soldiers Three.*

London. Lina Oswald.

SEKTION FÜR NEUERE SPRACHEN DES FREIEN DEUTSCHEN HOCHSTIFTS ZU FRANKFURT A. M.

Unterzieht man die liste der neusprachlichen vereine, wie sie auf s. 14 und 15 des berichts der XIII. tagung (1908) des Allgemeinen deutschen neuphilologen-verbandes gegeben ist, einer durchsicht, so wird man mit erstaunen bemerken, daß in ihr ein frankfurter verein fehlt. Und doch waren es gerade neuphilologen dieser stadt, welche seinerzeit die bewegung zur gründung des A. d. n.-v. kraftvoll in die wege leiteten, indem sie zu sich die zweite verbandsversammlung beriefen. Die frankfurter vereinigung steht aber nicht gesondert für sich, sondern bildet eine der abteilungen des hochstifts. In ihr herrscht nach wie vor reges leben, wie solches aus dem jahrbuche für 1909 hervorgeht. Diesem zufolge redete

am 25. XI. 1908 prof. dr. Panzer über: *Ursprung der Beowulfsage;*

am 24. II. 1909 prof. Donner v. Richter über: *Ist das gedicht* La Rondinella *in Grossis roman* Marco Visconti *ein altes volkslied oder ein gedicht Grossis?*

am 28. IV. 1909 prof. dr. Morf über: *Der* Atlas linguistique *de la France;*

am 26. V. 1909 oberlehrer dr. Werner über: *Die einwirkung deutschen geisteslebens auf Alfred de Musset;*

am 25. VIII. 1909 Th. Gerold über: *Die angebliche wiedererweckung der troubadourmelodien im 18. jahrhundert.*

Vorsitzende (und damit mitglieder des akademischen gesamtausschusses der neusprachlichen fachabteilung) waren prof. dr. Banner und oberlehrer dr. Werner. Außer den obigen wurden durch von auswärts nach Frankfurt zu vorträgen berufene gelehrte vorlesungen aus den verschiedensten gebieten gehalten, wie aus einer inhaltsangabe des jahresberichtes, die im folgenden gegeben werden möge, hervorgehen wird.

Das Freie deutsche hochstift zu Frankfurt am Main beging nämlich mit der 150. wiederkehr des tages, an dem Schiller geboren wurde, auch sein goldenes jubiläum. Der mächtige strom der begeisterung, der 1859 gelegentlich der Schillerfeier Alldeutschland aus langer erstarrung aufrüttelte, hatte auch den gedanken an das hochstift ins leben gerufen, dessen sitz das *Goethehaus* am Hirschgraben in der alten reichsstadt, dem sitz der bundesversammlung, sein sollte. Sein streben war darauf gerichtet, „zur kräftigung der einheitlichen geistesmacht und zur entwickelung des selbstbewußtseins des deutschen gesamtvolkes durch schaffung eines deutschen sammelpunktes für alle freie tätigkeit in wissenschaft, kunst und allgemeinen bildungsrich-

tungen" beizutragen. Hochgesteckt war das ziel, und der anfang vielversprechend. Im laufe der jahre aber erlahmte das interesse. Da war es des aus Lüneburg stammenden dr. A. Volgers aufgabe, das hochstift am leben zu erhalten. Zuerst handelte es sich besonders um die erhaltung des Goethehauses, das in den sechziger jahren in andere hände übergegangen war, und das man bereits abzureißen begann, als Volger eingriff. Durch anzahlung rasch zusammengebrachter summen wurde es vor dem untergang gerettet und nach längeren jahren seiner jetzigen bestimmung zugeführt, nämlich der, ein Goethemuseum zu werden und die heimstätte eines verbandes wissenschaftlicher vereine zu sein. Nachdem das haus nach angaben, die sich in rechnungen über den bau (ausgeführt 1755) und in briefen vorfanden, annähernd in den alten stand gesetzt war, zog das hochstift in die räume ein und betrachtet deren wiederinstandsetzung mit recht als sein hauptverdienst. Die sammlungen sind im laufe der letzten jahre derartig angewachsen, daß an die zuhilfenahme eines nachbarhauses durch umbau gedacht wird. Die ersten 18 seiten eines prachtbandes, des jahrbuchs von 1909 (443 s.), geben rechenschaft und ausblick in die zukunft. Die Goethe betreffende bibliothek ist auf 40000 bände und 3000 handschriften angewachsen. Die einnahme von besuchern steigerte sich auf 30000 mark. Auch waren vermächtnisse zu verzeichnen.

Mit dem *Goethemuseum* beschäftigt sich eingehend eine längere, mit zahlreichen illustrationen ausgestattete abhandlung Otto Heuers, „Joh. Heinr. Ramberg als illustrator unserer klassiker". Nebenbei sei bemerkt, daß Heuer sowohl als auch Ramberg der stadt Hannover entstammen. Schiller lernte den genialen maler durch Theodor Körners vater kennen und suchte ihn dafür zu gewinnen, seine ausgaben durch buchschmuck zu zieren, eine aufgabe, der die verleger im allgemeinen wohl aus mangel an zahlendem publikum in jener zeit wenig zugetan waren. Der jahresbericht bringt dazu folgende aquarelle: Aus *Don Carlos* (1. akt, 5. szene und 4, 17), Maria Stuarts verklärung aus der *Jungfrau von Orleans* (4, 2), *Fiesko* (3, 2). Außerdem bleistiftskizzen zu Schillers apotheose. — Silhouetten des herzogs Karl August, der herzoginnen Luise und Anna Amalie und des prinzen Konstantin, sowie eine radirung, den grafen Görtz, den reisebegleiter Karl Augusts bis 1774, darstellend, sind der zumeist auf französisch geschriebene briefe begründeten jugendgeschichte Karl Augusts von Othomar freiherrn von Stolzingen beigegeben. — Ein bildnis Heinrich Wilhelms von Gerstenberg und ein faksimile der gräfin Auguste zu Stolberg sind der arbeit Robert Herrigs über Gerstenberg und dessen Freundeskreis beigefügt. — Elisabeth Mentzel bringt beiträge zur ersten aufführung von *Kabale und liebe* in Frankfurt a. M. am 13. april 1784 mit einer tuschzeichnung Rambergs, die schlußszene darstellend. Die schriftstellerin schildert den frankfurter schauspieldirektor Großmann als denjenigen, der sich um den jungen Schiller größere verdienste erworben hat als der mannheimer freiherr von Dalberg, der einzig die *Räuber* auf die bretter brachte, während Großmann den *Fiesko* zuerst in Bonn am 20. juli 1783 unverkürzt aufführen ließ, den er am 8. oktober in Frankfurt wiederholte. Die taten

Großmanns sind um so rühmlicher, als er selbst durch den tod seiner frau tiefes leid erfahren und seine drei unternehmungen in Bonn, Mainz und Frankfurt schwer zu kämpfen hatten.

Der übrige, weitaus größte teil des jahrbuches ist der tätigkeit der *sektionen des hochstiftes* gewidmet. Es bestehen deren für alte sprachen, für neue sprachen, für deutsche sprache und litteratur, für bildkunst und kunstwissenschaft, für geschichte, für jurisprudenz, für mathematik und naturwissenschaften, für volkswirtschaft. Etwa 80 sitzungen mit vorträgen, an denen sich auch damen aktiv beteiligten, fanden statt. Das hochstift mit seinen wissenschaftlichen abteilungen ist somit eine einrichtung, um die jede stadt die stadt Frankfurt a. M. beneiden muß, und die zwecks erweckung geistigen lebens zur nacheiferung auffordert. 9000 m. wurden verwandt, um auswärtige gelehrte zu vorträgen heranzuziehen. Verschiedene haben dem jahresberichte den wortlaut zur verfügung gestellt: Heinrich Wölfflin (Berlin), *Rembrandt;* Johannes Heller (Gießen), *Das reich Karls des Großen;* Hermann Gunkel (Gießen), *Geschichte Israels im rahmen der weltgeschichte;* Heinrich Schneegans (Bonn), *Rabelais und die groteske dichtung.* Moritz Bauer (Frankfurt a. M.) widmet in einer abhandlung dem wirken Franz Schuberts eingehende betrachtungen, der laut Franz Liszt „die harmonische deklamation zu einer bisher im liede nicht für möglich gehaltenen energie gesteigert hat." Eduard Schwartz (Freiburg i. B.) bringt *Charakteristiken aus der antiken litteratur* II (Diogenes, Krates, Epikur, Theokrit, Eratosthenes, apostel Paulus); Julius Cahn (Frankfurt a. M.) bespricht *Das geld in der entwickelung der menschlichen kultur;* Ernst Elster (Marburg), *Franz Grillparzer;* Wilhelm Hanauer (Frankfurt), *Soziale hygiene und schule.* Ferdinand Knörk (Marburg), *Engelflügel*, verfolgt in längeren darlegungen den glauben an beschwingte menschengestalten in ihrem ursprung bis zu den alten Ägyptern, bei denen der heilige käfer sich als willkommenes bindeglied darbot. Er steht ebenfalls mit als führer auf der totenbarke. Das massenhafte auftreten dieses tierchens im schlamme des nils nach dessen rücktritt erklärten sich die ägypter als selbstzeugung. Seine runde gestalt und der goldglanz seiner flügel erinnert an die sonne, der zunächst sichtbaren ursache seines daseins. Ein festvortrag Paul Hensels (Erlangen) über *Schillers ethik* schließt die reihe der ausführlicher gegebenen abhandlungen.

Hannover. W. KASTEN.

BESRECHUNGEN.

Freytags sammlung, Leipzig.

1. *Stories and Sketches.* Zweiter band. Herausgegeben von GUST. KNAUFF. 1908. 152 s. Geb. m. 1,50. Wörterbuch 63 s. M. —,60.
2. KATE D. WIGGIN, *The Birds' Christmas Carol.* Herausgegeben von ELIS. MERHAUT. Geb. m. 1,—.

3. Kate D. Wiggin, *Rebecca of Sunnybrook Farm.* Gekürzt herausgegeben von Elis. Merhaut. Geb. m. 1,20. Wörterbuch m. —,40.

1. Enthält a) eine besteigung des Aconcagua; b) eine erzählung aus der französischen revolution; c) eine tigerjagd in Indien; d) eine weltreise auf dem zweirad (ein *interview*); e) eine episode aus dem spanischen erbfolgekrieg (traum); f) eine probefahrt eines unterseebotes; g) eine seemannsgeschichte mit viel *slang*; sämtlich aus dem *Strand Magazine*; die namen der verf. werden angegeben. Alles inhaltlich lesenswert, besonders für die männliche jugend, und gut geschrieben; a) und d) geographisch, f) technisch lehrreich. Die erklärung ist recht sorgfältig und enthält wohl alles nötige. Ein englisches pfund ist nicht um 6 g (s. 130), sondern um 46 g leichter als ½ kilo. I 56 lb. (ebenda) soll bedeuten ein zentner 56 pfund; woher aber die römische eins? Daß das untere ende eines gletschers spitz zuläuft (s. 132), habe ich nirgends bemerkt, und der text sagt es auch nicht. *d'eil* (s. 141) lies *de'il.* Der wert des *cash* (s. 142) konnte wenigstens ungefähr angegeben werden: nach Funk und Wagnall (*Stand. Dict.*) ⅕ cent, also 1 centime. Gibt es in Brabant eine stadt *Elsengore* (s. 84)? Oder mischt der träumende eine dänische zur unzeit ein? Der herausgeber gibt keine auskunft; ist dafür um so ausführlicher über die lage von Kent und Essex (s. 145). Im wörterbuch ist die aussprache im allgemeinen gut bezeichnet. In *acquisition* ist das *a* mit unrecht als schwachstufig [ə] angegeben, vielleicht auch (s. Grieb-Schröer) in *acquire*; in *accomplish* hat das *o* nicht den laut [a] wie in *accompany*; *heretofore* hat den hauptton auf der ersten silbe.

2. Eine köstliche weihnachtsgeschichte, besonders für mädchen geeignet. Die zehnjährige tochter Carol (sie ist am weihnachtstag geboren) einer reichen familie Bird, kränklich, aber rührend gut und selbstlos, erbittet als weihnachtsfreude die erlaubnis, die kinder einer armen nachbarin (der mann ist auf see) zu weihnachten einzuladen. Wie nun mutter Ruggles, eine energische erzieherin, ihre neun sprößlinge wäscht, ankleidet und im anstand unterrichtet, und mit welchem entzücken sich die kinder an die reichbesetzte tafel setzen und nachher durch den christbaum und geschenke erfreut werden, ist hoch ergötzlich zu lesen. Nachher schlummert die freundliche Carol unter den klängen der weihnachtsmusik aus der nahen kirche still und friedlich für immer „hinüber". Die verfasserin, früher für Fröbelsche kindergärten in Amerika tätig, lebt in zweiter ehe als Mrs. Riggs schriftstellerisch tätig, teils in Neuyork, teils in einem dorf im staate Maine. Die herausgeberin verdient dank dafür, daß sie unsere schulwelt mit diesem liebenswürdigen talent bekannt gemacht hat. Etwas inkorrektes englisch muß man freilich in den reden der familie Ruggles mit in den kauf nehmen.

Zu den anmerkungen. — S. 53: Endlich erfährt man, wer St. Nikolaus war, und warum an seinem gedenktage (in Amerika auf den 24. dezbr. verlegt) strümpfe für geschenke aufgehängt werden. Aber wer erklärt *Santa* mit weiblicher endung? Vielleicht (holländische?) umformung aus dem vokativ *Sancte.* So gibt es in Westfalen ein lied: „Sünte Klaus was en hilligen mann". S. 55: 4. juli 1770, lies 1776. Zitate und anspielungen sind meist erklärt; es fehlt nur *the vials of* (*his*)

wrath Revel. 16, wobei das *uncorking* komisch genug wirkt, und *a little child shall lead them* Isai. 11, 6. *Should be named* FOR *her mother,* FOR *Grandma* (s. 11) statt *after* ist wohl im sinne von „zu ehren" gemeint; vgl. nr. 3, s. 18. Auf die amerikanische orthographie (*peddler, willful,* getrenntes *is n't, does n't, practice* als verb) wird man aufmerksam machen und vor *to home* warnen. Wörterverzeichnis: *music top* „musikkreisel"; doch wohl unser wohlbekannter „brummkreisel", in einigen gegenden auch heultopp genannt.

3. Rebekka, eins von sieben kindern einer unbegüterten witwe, wird von zwei wohlhabenden tanten erzogen. Die ältere mit dem schönen namen Miranda ist gar zu streng, so daß Rebekka entlaufen und mit hilfe des omnibuskutschers nach hause zurückkehren will. Aber dieser brave hält sie davon ab und sorgt, daß sie unbemerkt wieder ins haus der tanten zurückgelangt. Sie besucht eine schule, deren betrieb manches interessante bietet (z. b. wie dort der patriotismus gepflegt wird), zeichnet sich aus, und wird schließlich (d. h. man sieht es kommen!) die gattin eines trefflichen herrn Adam Ladd, dem eine hübsche lampenepisode den beinamen Aladdin eingebracht hat. Man bekommt aus der schlichten, aber anmutigen erzählung eine deutliche vorstellung von dem leben in einer kleinen stadt Neuenglands. Diese erzählung ist ebenfalls mehr für mädchen geeignet. Die anmerkungen sind auch hier zu loben. Der siebenjährige krieg ist für die amerikaner in erster linie ein kampf zwischen England und Frankreich (s. 118 sind nur Österreich und Preußen genannt). „Die cents werden auch zuweilen pennies genannt" (s. 122), aber 1 penny ist = 2 cents und wird auch in Amerika wohl so gerechnet werden. Der stoff s. 93 ist auch dann noch wohlfeil genug. Carlyle „*dichter*-philosoph" (s. 123); wo bleibt dann der historiker? und *Sartor Resartus,* worin er sich gewissermaßen als prosadichter zeigt, wird einfach als „philosophisches werk" klassifizirt. Die jahreszahl 1775 (s. 115) sollte 1776 heißen. Merkwürdig ist, daß Rebekka in einem brief an ihre mutter sich als *your affectionate friend* unterzeichnet. *Which* WAS IS *R. Centre* (s. 31) scheint verdruckt, wie noch einige andere stellen z. b. *eat* AT *twelve o'clock dinner* (s. 60) statt *a* usw., *what* IS *was* statt *it* (s. 64), *comig* (s. 76), auch s. 92, 11 steht *is* für *it,* s. 97 *thing's* für *things.* Für *cricket* (schemel) sagt man in England *fender-stool.* Amerikanisch scheint *almost never* (ss. 18, 83) für *hardly ever*; vielleicht auch *citified* (s. 90), nach *countrified,* und *on the train* (s. 91). *Clear starch* (s. 101) ist nach einer mir erteilten sachkundigen belehrung „rohstärke", welche mit kaltem wasser bereitet wird und die stoffe besonders steif machen soll; *to cl. st.* hat also mit *to clear for action* nichts zu tun. Für *calisthenics* (s. 93) mit *einem l* schreiben Funk und Wagnall und Flügel-Schmidt richtiger *calli-*. *O care me Jesu* (s. 122) lies *O care mi Jesu.*

Kassel. M. KRUMMACHER.

Sketches from Professional Life in England by ARTHUR LINDENSTEAD, B. A. Marburg a. L., Elwert. 1909. Preis m. 2,40.

Der schon durch ähnliche schriften (*Sketches from Commercial Life in England, Woman in Social and Domestic Life, Richard Elsing's*

Apprenticeship) und durch seine *First Steps in English Conversation* (Bielefeld, Velhagen & Klasing, 1904) bekannte verfasser[1] sagt im vorwort zu seiner arbeit, daß der hauptzweck des vorliegenden buches, wie der titel sagt, der sei, eine reihe von skizzen aus dem englischen berufsleben zu geben. Zugleich aber will er zeigen, unter welchen umständen die einzelnen berufsarten gewählt werden, in welcher weise ein jeder sein ziel zu erreichen sucht, und welches schließlich die aussichten für die sind, die die genannten berufsarten ergreifen, wobei er nicht versäumt, an praktischen beispielen den unterschied zwischen deutschen und englischen verhältnissen darzulegen. — Der inhalt ist durchweg ansprechend, die darstellung klar, die form teils erzählend, teils dialogisch und der stil leicht und fließend, so daß jeder das treffliche buch des sachkundigen verfassers, der außer praktisch-nüchternem verstand und gesundem urteil auch humor und ein warmes herz für die leiden und freuden seiner mitmenschen zeigt, mit voller befriedigung lesen wird. Skizze I und VII behandeln den beruf eines arztes, V den eines juristen, XVI den eines pfarrers, XIX den einer lehrerin, II den eines ingenieurs, XV den eines astronomen. Die III. handelt von den fähigkeiten, die von einem (in diesem falle weiblichen) privatsekretär verlangt werden, die IV. schildert einen parlamentarier, die XII. einen journalisten, in der VI. wird uns erzählt, wie ein seekadett zum chemiker umsattelt und sich schließlich auf die photographie wirft, die VIII. handelt von einem forschungsreisenden, die IX. von einem erfinder und den schwierigkeiten, ein patent zu verwerten, X vom postfach, XI vom versicherungswesen, die folgenden vom militär (XIII), von der malerei (XIV), baukunst (XVII), bildhauerkunst (XVIII) und musik (XXI). In XX. ist von den anforderungen die rede, die heutzutage an einen tüchtigen landwirt gestellt werden. — Um deutschen lesern, für die es bestimmt ist, das verständnis des buches zu erleichtern, sind den 134 seiten text noch über 50 seiten anmerkungen in kleinem druck hinzugefügt, die hinsichtlich des wortschatzes sehr geringe vorkenntnisse voraussetzen. So ist z. b. die übersetzung von *register*, *local*, *no sooner*, *desk*, *lap*, *writer*, *to long*, *memory* und von dutzenden anderer jedem anfänger bekannten wörter angegeben, und der verfasser hält es sogar für nötig zu bemerken, daß z. b. *run* das *p. p.* von *to run*, *held* das *p. p.* von *to hold* ist. Zuweilen ist der deutsche ausdruck nicht ganz zutreffend. *A negative result* ist noch weniger als ein „schlechtes“ (s. 4, 7) ergebnis, *in the long run* (s. 5, 33) bedeutet hier eher „auf die dauer“ als „mit der zeit“, *lack of influence* (s. 6, 3) ist mangel an konnexionen, *to diverge* (s. 8, 19) ist besser mit „abschweifen“ als mit „sich ausbreiten“ zu übersetzen, *to pursue one's studies* (s. 10, 10), seinen studien „obliegen“ (statt verfolgen), *never mind* laß „man“ jetzt! ist berliner jargon (s. 13, 12), *a critical division* (s. 14, 26) ist keine kritische spaltung, sondern die „abstimmung“, *education bill* „unterrichts“ (statt „erziehungs“)-vorlage, *an alert citizen* (s. 20, 33) ein

[1] Nach neueren zeitungsberichten hat er — *nicht*englischer herkunft — namen und titel zu unrecht geführt und nicht einmal eine höhere schule besucht. Das erstere ist bedauerlich; das letztere macht seine leistungen um so bemerkenswerter. *D. red.*

„geweckter“ bürger, *to be in favour of s. th.* (s. 21, 5) für (nicht „zu gunsten“) eine sache sein, *intelligible* (s. 21, 7) ist nicht vernünftig, sondern „verständlich“, *the final closing* (s. 24, 12) entspricht unserer „rechtsbelehrung“, für *to abscond* (s. 26, 20) haben wir den kurzen ausdruck „verduften“, *a standard work of reference* ist ein mustergültiges (normales) nachschlagewerk (statt „anerkanntes autoritatives werk“), bei einem beinbruch (28, 26) sprechen wir nicht vom ein*renken*, sondern ein*richten* des knochens usw. — Dagegen sind die sachlichen erläuterungen, die mit großer sorgfalt ausgeführt sind, sehr willkommen und ersparen dem leser viel zeit und die mühe des nachschlagens in realwörterbüchern, die uns übrigens in manchem falle keine oder doch nicht genügende auskunft geben.

Ein besonderes interesse haben natürlich diese skizzen für solche, die sich dem studium der englischen sprache widmen, da sie, im konversationston der gebildeten geschrieben, uns lehren, wie man sich über dergleichen dinge unterhält, und dabei eine menge von wörtern und wendungen, vor allem auch technischen ausdrücken, enthalten, deren besitz für den verkehr mit engländern wünschenswert und notwendig ist. Daher verdient das buch, das durch seine systematische anlage eine wertvolle ergänzung der gebräuchlichen konversationsbücher ist, in jeder hinsicht den studirenden nicht nur und allen, die vorhaben, einen aufenthalt in England zu nehmen, sondern auch als sehr geeignete lektüre für die prima höherer lehranstalten empfohlen zu werden.

Marburg. W. SCHUMANN.

DR. GOTTHILF DIERLAMM, *Die flugschriftenlitteratur der chartistenbewegung und ihr widerhall in der öffentlichen meinung.* (Münch. beiträge. XLVI.) Leipzig, A. Deichert nachf. 1909. XV, 118 s. M. 2,80.

The Chartist Movement undoubtedly has a great significance in the history of England in the nineteenth century, and its importance in this respect has been well brought out by Dr. Dierlamm. Here however we must confine ourselves to the bearing of his work on English literature.

In reading the title alone the question at once arises, what is the literary value of the pamphlet and political verse? In general they have no literary value and only demand attention from the student of literature, either when their subject matter is of literary importance (as in the "Ancients and Moderns" controversy in the time of Swift) or when they have been written by a man who has done literary work of merit in other spheres (such as Milton or Daniel Defoe). We have indeed some examples of political verse which have a literary value of their own, such as Butler's *Hudibras* or Dryden's *Hind and the Panther*, but these are exceptions. It must be confessed that the pamphlets and political verse dealt with by Dr. Dierlamm, however important they may be politically or historically, have no literary value, and, had he limited himself to this subject, his whole book would have been useless to the literary student.

The second part *Der widerhall der bewegung in der öffentlichen meinung* is of much more importance to us. Here the author deals with

two men who have an assured position in English literature, and part of whose work can only be properly understood by a knowledge of the Chartist Movement. From a literary point of view the two sections entitled *Thomas Carlyle's ansicht von der chartistenbewegung* and *Kingsley's stellung zum chartismus* are worth all the rest of the book put together. It is matter for regret that the author did not develop this part of his theme further, even at the expense of the first part.

Carlyle looked at the Movement from outside, in the spirit of the philosopher or historian. We are shown how much the Chartists and Carlyle had in common, but the author seems rather chary of actually specifying how much influence Carlyle had on them: One thing is certain that they never adopted Carlyle's theory of the "Hero", indeed they were directly opposed to it. We are shown how Carlyle's opinions on Chartism changed between the publication of *Chartism* (1839), *Past and Present* (1843) and the *Latter Day Pamphlets* (1850), but the reasons of this change still await investigation.

Charles Kingsley on the other hand saw the Movement from inside. He had a much more intimate knowledge of the Chartists themselves than Carlyle, and made good use of his knowledge in the writing of *Yeast* (1848) and *Alton Locke* (1850). He wished to bring Chartism more closely into contact with Christian Socialism, and regretted that their claims should be founded on human justice rather than Christianity. The theory that in the character of Alton Locke, Kingsley represents Thomas Cooper, one of the chief leaders of the Chartists, is interestingly developed, and made most probable.

Marburg. G. A. Beacock.

H. Schmidt, *Französische schulphonetik.* Praktische anleitung für den unterricht in der französischen aussprache. Köthen, Otto Schulze. 1909. 8°. VIII. 92 S. M. 1,50. Geb. M. 1,80.

Die vorliegende *Französische schulphonetik* ist die bedeutend erweiterte umarbeitung der im jahre 1895 als wissenschaftliche beilage zum jahresberichte der realschule zu Altona-Ottensen erschienenen abhandlung über „lautschulung im französischen unterricht." Das günstige urteil, das ich vor mehr als 10 jahren in den *Neueren Sprachen* über die erwähnte abhandlung abgab, kann ich mit gutem gewissen auch über das im vorigen jahre veröffentlichte büchlein fällen. Diese *Französische schulphonetik* bietet in der tat, was der untertitel ankündet: eine „praktische anleitung für den unterricht in der französischen aussprache". Bekundete schon die genannte programmbeilage tüchtige phonetische kenntnisse und ein hervorragendes geschick in der verwertung derselben im unterricht, so zeigt uns das vorliegende büchlein, daß sich der verfasser inzwischen auf praktischem wie auf theoretischem gebiete noch mehr vervollkommnet hat. Es gibt in kurzgefaßter, übersichtlich gegliederter darstellung eine praktische schulphonetik des französischen, wie sie sich wohl schon mancher lehrende gewünscht hat. Der erste abschnitt behandelt die aussprache der einzellaute, der zweite die aussprache im satzgefüge. Theorie und

praxis sind in dem buche aufs glücklichste vereinigt. Beständig wird auf die bedürfnisse der schule rücksicht genommen. Bei der darstellung der artikulation der einzelnen laute werden die hauptschwierigkeiten hervorgehoben, die unsere schüler bei der erlernung der französischen aussprache zu überwinden haben, und stets werden erprobte mittel und wege angegeben, um den üblichen fehlern zu begegnen. Die behandelten laute bezw. lauterscheinungen im einzelwort und im satzgefüge werden durch belegwörter und belegsätze vortrefflich verdeutlicht. Wir begrüßen diese kurze französische phonetik, die schon längst ein bedürfnis war, mit großer freude. Die tatsache, daß dem verfasser eine autorität wie Klinghardt zur seite gestanden hat, ist für das büchlein noch eine besondere empfehlung. Wenn ich im folgenden einige ausstellungen und bemerkungen mache, so soll dadurch das günstige urteil, das ich soeben ausgesprochen habe, nicht etwa abgeschwächt werden, sondern ich möchte nur einzelne bedenken vorbringen, die ich bei der durchsicht des buches gehabt habe und deren berücksichtigung vielleicht noch ein klein wenig die brauchbarkeit des werkchens erhöhen könnte.

Zunächst ist es mir aufgefallen, daß sich der verfasser, wie er auch im vorwort (s. V) hervorhebt, bei den hinweisen auf die deutsche aussprache zu sehr auf die in Holstein und näherer umgebung herrschende beschränkt hat. Diese bezugnahme war in der erwähnten programmabhandlung durchaus verständlich, gehört aber m. e. nicht mehr in ein für weitere kreise bestimmtes werk. Ferner würde ich es aus praktischen gründen gern sehen, wenn das lautsystem bei Schmidt völlig mit dem system Viëtors oder mit dem der *Association phonétique internationale* übereinstimmte. Was den ausdruck betrifft, so wäre hier und da etwas mehr klarheit und bestimmtheit der fassung erwünscht. Die an sich erstrebenswerte kürze kann leicht dazu führen, daß der nichteingeweihte die darstellung nicht genügend versteht. So fürchte ich, daß dies besonders bei den erörterungen über den ę-laut (s. 15), über *y* (s. 25) und über *i-e-ε*-a-*a* (s. 27 u.) der fall sein wird. Auch hätten sich noch manche fremdwörter vermeiden lassen. Gelegentlich machen sie sich sogar etwas breit (vgl. s. 2: laxe artikulation, artikulationsqualität, kontrast). Der intransitive gebrauch von „abschwächen" (s. 4, mitte) ist nicht allgemein üblich. Ebenso will mir die wortform „nichttonig" für unbetont oder nichtbetont nicht gefallen, da das gegenstück „tonig" nicht vorhanden ist.

Ich gehe nun auf einige sachliche einzelheiten ein, wobei ich mich der reihenfolge im buche anschließe. In dem abschnitt über die *a*-laute (s. 3—11) hätte vielleicht noch mit einem worte darauf hingewiesen werden können, daß man auch einen dritten *a*-laut, das sog. mittlere *a*, annehmen kann, wie es z. b. der bekannte abbé Rousselot in Paris und der phonetiker Rosset in Grenoble tun. Der verf. hat wohl geglaubt, in einer kurzen schulphonetik auf derartige feinere unterscheidungen verzichten zu sollen. Von diesem standpunkte aus hätte er dann aber auch die einführung des mit ę bezeichneten *e*-lautes unterlassen können. Die ausführungen über diesen laut legen das übrigens selbst schon nahe. Denn wenn man in einem teile der in betracht kommenden wörter für den ę-laut *ε*, in einem anderen

teile *e* sprechen lassen darf, so kommt man doch schließlich auch ganz ohne diesen laut aus, was ja auch Viëtor in seiner lauttafel tut und wie es bei den meisten herausgebern phonetischer umschreibungen der fall ist. Was die helle färbung des *a*-lautes anlangt, so findet sich diese in Deutschland nicht etwa nur in „affektirt sprechenden" kreisen, sondern tritt auch als dialektische eigentümlichkeit in die erscheinung, wie wir es z. b. in der gegend von Braunschweig beobachten können.

Über die aussprache von *cet* (s. 17) sind die meinungen sehr geteilt. Schmidt sagt, daß er die aussprache *sət* nie im munde eines franzosen gehört habe. Das widerspricht jedenfalls meiner eigenen erfahrung und den darlegungen anderer, die sich über die aussprache dieser form äußern (vgl. die einschlägigen werke von Beyer, Passy, Quiehl, Villemin usw.). Ein sehr tüchtiger und zuverlässiger junger franzose, den ich kürzlich hierüber befragte, erklärt, daß die aussprache *sεt* häufiger sei. Er betont aber ausdrücklich, daß die aussprache *sət* nicht falsch sei, hält sie jedoch für etwas veraltet.

Die auf s. 18 u. erwähnte falsche aussprache des *y* der schrift, die auf der übertragung der deutschen gewohnheit beruht, wird besonders wirksam bekämpft, wenn man immer wieder auf den namen hinweist (*i grec*), den dieser buchstabe im französischen führt. Bei der angabe der artikulationsverhältnisse des *y*-lautes (s. 25) verstehe ich den ausdruck „größter mundwinkelabstand wie bei *i*" nicht. Der mundwinkelabstand bei *y* ist doch anders als bei *i*, auf jeden fall geringer. Ebenso erscheint mir die beschreibung der lippentätigkeit bei der gruppe *i-e-ε-a-a* (s. 27 u.), wo es heißt, daß sie sich „seitwärts bis zur *a*-lage zusammenziehen", etwas unklar. Zu s. 32 anm. 1 möchte ich bemerken, daß mir in Frankreich nicht nur die neigung zur aussprache von *ã*=*ɔ̃*, sondern auch die zur annäherung von *ε̃* an *œ̃* recht häufig aufgefallen ist. Es ist klar, daß diese bevorzugung der nasalvokale mit lippenrundung in erster linie auf einer gewissen bequemlichkeit beruht, und es ist bestimmt anzunehmen, daß diese bequemere artikulation nach und nach die beiden nasalvokale *ã* und *ε̃* ganz verdrängen wird.

Bei der besprechung des unterschiedes zwischen den stimmlosen und den stimmhaften lauten (s. 34) hätten auch die anderen bekannten erkennungszeichen der stimmhaftigkeit (schwingungen und summen im kopf, in der nase, an den schläfen, in der brust und im kehlkopf, ferner die singbarkeit der stimmhaften laute) angegeben werden müssen. Das gehört unbedingt in eine praktische schulphonetik.

Hier und da will es mir scheinen, als ob ein zuviel an „falschen aussprachen" gegeben sei. So sind auf s. 42 und 43 die falschen aussprachen sogar sorgfältig gruppirt. Da wäre es doch wohl besser gewesen, erst die regeln und beispiele für die richtige aussprache zu bringen und in einer anmerkung einige wenige fälle von falscher aussprache und deren erklärung beizufügen.

Zu der von Schmidt auf s. 68 und 69 erwähnten einschiebung von *ə* selbst nach einfachem auslautendem konsonanten möchte ich bemerken, daß ich diese gepflogenheit vieler franzosen besonders in

den fällen beobachtet habe, wo es sich um eine pause, eine kleine unterbrechung, ein nachdenkliches verweilen auf dem betreffenden worte, auch um eine gewisse hervorhebung handelte. In dieser anwendung habe ich das ə vielfach bei geistlichen, juristen, professoren, auch bei schauspielern gefunden.

Wenn auf s. 69 von einer bilabiodentalen bildung des *p* in *pferd* die rede ist, so erscheint mir dieser ausdruck doch ein wenig gewagt. Gewiß rücken in derartigen wörtern die lippen zur vorbereitung bezw. zum übergang auf *f* den zähnen etwas näher als in der reinen aussprache des *p*, aber ich würde doch nicht so weit gehen, kurzerhand von bilabiodentaler bildung des *p* zu sprechen. Überhaupt möchte ich bei der unterrichtlichen behandlung der zahlreichen erscheinungen der lautangleichung, die verf. s. 69—71 in trefflicher weise behandelt, recht zur vorsicht mahnen. So erscheint es mir bedenklich, auf die „regressive assimilation“ in *projeter* (= *prɔʃte*) im unterricht hinzuweisen. Dadurch könnte man die an sich schon bedrohte aussprache des ʒ noch mehr gefährden. Im anfangsunterricht würde ich nur *projeter* = *prɔʒəte* sprechen lassen. Nur lautlich sicher geschulte zöglinge wird man ohne gefahr in das interessante, aber schwierige gebiet der lautlichen angleichung einführen können. Übrigens werden sich aussprachen wie *lève-toi* = *lɛftw̥a* ganz von selbst ergeben, und gegen eine solche „unbewußte“ lautangleichung ist auch sicher nichts einzuwenden.

Bei der besprechung der stimmlosen bindung von verschlußlauten wie in: *un grand homme* = *œ̃ grãtɔm* oder in: *un long hiver* = *œ̃ lɔ̃kivɛr* hätte wohl nochmals betont werden können, daß der franzose die stimmlosen verschlußlaute ganz anders ausspricht als der deutsche, d. h. ohne jede gesuchte härte und vor allem eben ohne jede aspiration. Denn gerade in den erwähnten fällen der bindung klingt die „deutsche“ aussprache dieser laute ganz besonders schlecht.

Diese kleinen bedenken, die mir bei der durcharbeitung des büchleins kamen, und deren besprechung mir zugleich gelegenheit gab, auf einige fragen, die mich besonders interessiren, näher einzugehen, können und sollen, wie ich schon eingangs hervorhob, den günstigen eindruck, den das büchlein auf mich und hoffentlich auf recht viele andere macht, keineswegs beeinträchtigen. Schmidts *Französische schulphonetik* füllt eine schon seit jahren vorhandene und lebhaft empfundene lücke aus. Sie bietet allen denjenigen, die phonetische unterweisung suchen und sich über die verwertung der phonetik im französischen unterricht klarheit verschaffen wollen, zuverlässige führung und beratung. Als besondere vorzüge des büchleins möchte ich noch die nützlichen, mit großem geschick ausgewählten beispielsammlungen für die besprochenen laute und das gediegene kapitel über die immer noch so viel verkannte bindung hervorheben. Das werkchen scheint auch frei von druckfehlern zu sein, doch ist mir an zwei stellen (s. 14 und 62) die schreibung *téléphon* statt *téléphone* aufgefallen.

Das vortreffliche büchlein sei allen aufs wärmste empfohlen, die für sich oder für andere die erwerbung und erhaltung einer guten französischen aussprache aufrichtig erstreben und sie als eine grund-

bedingung sprachlichen könnens erkannt haben. Wir sind überzeugt, daß es dazu beitragen wird, der guten sache der phonetik neue und dankbare anhänger zuzuführen.

Frankfurt a. M. E. Pitschel.

G. Mosengel, *Deutche aufsätze für mittlere und obere klassen höherer lehranstalten aus dem deutschen lesestoff.* Leipzig und Berlin. B. G. Teubner. 1906. Zweite auflage. 139 s. 1,80 m.

Th. Matthias, *Aufsätze aus oberklassen.* Leipzig. B. G. Teubner. 1905. 322 s. 3 m.

In der deutschen höheren schule der vergangenheit und absterbenden gegenwart spielt der deutsche aufsatz eine seltsame rolle: sein endresultat, der prüfungsaufsatz in oberprima und untersekunda, ist ein sehr wichtiges moment für die entscheidung, zeitweilig so ausschlaggebend, daß ein „ungenügend" darin durch kein „gut" aufgewogen werden konnte; aber dies resultat wurde ganz oder fast ganz ohne darauf gerichtete arbeit erzielt, als selbstverständliche frucht philologischen bemühens in den alten sprachen; es war freilich wohl eher die der häuslichen ererbung, erziehung und lektüre.

Die werdende deutsche höhere schule hat erkannt, daß auf diesem gebiet der unterricht sehr wohl arbeiten kann, nicht schöpferisch, aber bildend; und so ist in unserer litteratur eine steigende theoretische beschäftigung mit dem problem zu sehen: wie können wir gerade an dem deutschen aufsatz die geister bewußt entwickeln? In diesen zusammenhang gehören auch die vorliegenden bücher: Mosengel zeigt an einer anzahl eigener dispositionen und aufsätze, wie er es macht, fast alle für die mittelklassen, Matthias an 55 schülerarbeiten aus den oberklassen. Mosengels themata sind ganz aus der poetischen lektüre genommen: meist aus balladen, einige aus *Hermann und Dorothea*, *Götz*, *Egmont*, *Minna von Barnhelm.* Sie fordern verständigerweise meist erzählung des stoffes in etwas anderer anordnung als im gedicht, doch hat er auch noch einige vergleichungen, die natürlich, und wie es bei schülern der mittelklassen kaum anders sein kann, auf eine aneinanderreihung von momenten der gleichheit und ungleichheit herauskommen; die dramatische technik spukt nur noch ein- oder zweimal nach. Die ausführung ist manchmal etwas hölzern (so in nr. 14, wo graf Eberhard mit der ganzen weisheit des schulmeisters erzählt: „trotz der großen gefahr, in der ich schwebte, verlor ich die fassung nicht", oder: „so wenig auch eine schimpfliche flucht meiner auffassung von der ehre und pflicht eines ritters entsprach"). Und manchmal in der auffassung des gedichtes nicht tiefgehend, so in nr. 11, einer erzählung von Fontanes *Douglas*, wo es trotz der überschrift: „heimatliebe", in der einleitung von Douglas heißt, daß er „im vertrauen auf die einstige gunst des königs aus freien stücken zurückkehrte" — eine kümmerliche wiedergabe des gewaltigen: „wo immer die welt am schönsten war, da war sie öd und leer." Und so öfter (z. b. in den zwei aufsätzen aus *Bertran de Born*) — trotzdem wird der junge lehrer in tertia das buch gut ge-

brauchen können. Auch Matthias' oberklassenaufsätze sind fast durchweg literarischer art, z. t. recht gute themata, wie einige aus der lateinischen lektüre oder 47: „Das papsttum in den schilderungen Antonios und Mortimers"; die so lange üblichen salbadereien unreifer jünglinge über moralische gemeinplätze fehlen ganz.

Ergötzlich ist zu lesen, was den anstoß zur veröffentlichung gegeben hat: eine verherrlichung der gymnasiastenaufsäze gegen die der realgymnasiasten („neigung zur schwunglosen wiedergabe eingeprägten gedächtnisstoffes") durch den sächsischen justizminister Dr. Otto; noch im jahre 1904! Und dagegen zu hören, daß vor einiger zeit zwei preußische provinzialschulräte in verschiedenen provinzen sich dahin ausgesprochen haben, daß sie die besten aufsätze von den oberrealschulen bekommen haben. Es hieße in den fehler dieser blinden gymnasialorthodoxie verfallen, wollte man hiernach den spieß einfach umdrehen; aber ihre jünger sollten allerdings Matthias' arbeiten einmal durchlesen — natürlich *sine ira et studio.*

BERNHARD HOFFMANN, *Kunst und vogelgesang.* Leipzig, Quelle & Meyer. 1908. 8°. 230 s. Preis 3,80 m.

Ich glaube mich weder musikalisch noch naturwissenschaftlich genug auf der höhe, um eine eigentliche kritik zu wagen; für den, den das thema näher angeht, mag auch die nennung des titels genügen; aber ein wort der empfehlung möchte ich dem buch doch für den laien mitgeben, eben von einem laien, der es mit großem interesse und vergnügen gelesen hat. Die erste, größere hälfte stellt die kunst im vogelgesange dar und will in eingehender, lebendiger darstellung zeigen, wie alle elemente der musik: intervalle, rhythmus, metrik, tempo und tonstärke im vogelgesang, mehr oder weniger nach gattungen und individuen, entwickelt sind, ja man die besten sänger als komponisten bezeichnen darf; die letzten abschnitte wollen durch die frage: worauf beruhen die zum teil hohen künstlerischen leistungen der vögel? seinen beobachtungen ihre naturwissenschaftlich-philosophische bedeutung geben. Der zweite teil behandelt auf 60 seiten unter dem titel: der vogelgesang in der kunst das vorkommen bestimmter vogelstimmen in der musik, vor allem bei Beethoven und Richard Wagner, mit eingehender analyse namentlich des waldwebens, sowie der „vogelweisen" in den *Meistersingern.* Den hauptwert suche ich im ersten teil; er wird auch dem, der sprach- und litteraturstudien treibt, manches bieten.

K. KNABE, *Geschichte des deutschen schulwesens.* (*Aus Natur und Geisteswelt,* Band 85). Leipzig, B. G. Teubner. 1905. 154 s. 1,25 m.

In dem kleinen buch, das aus vorträgen bei ferienkursen entstanden ist, ist ein großes material von namen und tatsachen in geschickter kürze dargestellt; das höhere schulwesen tritt ziemlich stark in den vordergrund, mit besonderem anteil verfolgt der verfasser die ersten anfänge und die entwickelung der realschule: gerade hierfür ist manches weniger bekannte auch für den zu finden, der die geschichte unseres schulwesens kennt.

Lübeck. S. SCHWARZ.

VERMISCHTES.

NEUPHILOLOGISCHE ÜBUNGEN.

Als ich gymnasiast war, hatte ich gelegenheit, in den oberen klassen an den physikalisch-praktischen übungen teilzunehmen, aus denen ich jedoch bald als zukünftiger neuphilologe ausschied. Schon damals fragte ich mich, weshalb und mit welchem recht die praktische betätigung der schüler allein auf die physikalisch-naturwissenschaftlichen gebiete beschränkt sei. Ich war nicht der einzige, der mit freuden eine gelegenheit ergriffen hätte, wo er seine sprachlichen kenntnisse über das maß des gewöhnlichen hinaus hätte vervollkommnen können. Wie vorteilhaft und wie notwendig eine derartige einrichtung gewesen wäre, zeigte sich bald. Wer erinnert sich nicht der ersten übungen beim lektor! Kaum oder nur mit mühe und not konnte man seinem vortrage folgen; ja die ehrlichen bekannten offen, daß sie nicht fähig wären, seinem vortrag zu folgen; er spräche zu schnell oder zu undeutlich, oder wie sie sonst noch ihre schwächen zu entschuldigen suchten. Noch deutlicher wurde der mangel des vernachlässigten parlirenkönnens, wenn es hieß, dem dozenten rede und gegenrede, frage und antwort stehen. Wie manchem sind diese übungen dadurch, daß er zu wenig von der schule mitbrachte, verleidet worden! Wer nicht ganz weg blieb, schlug sich zur passiven partei und suchte in dem gedanken trost, daß es so und so vielen nicht besser erginge. Hierzu kommt noch, daß dem jungen studio selbst bei gutem willen bei der fülle der neuen eindrücke, die ihn auf der universität bestürmen, nicht die nötige zeit bleibt, seine lücken so zu ergänzen, wie er wohl wollte. Nicht zum wenigsten stellen auch die anderen zweige seines studiums hohe anforderungen an seinen fleiß und seine aufmerksamkeit, so daß sich seine kraft notwendigerweise zersplittern muß. Am schwersten wird der mangel an fertigkeit im mündlichen gebrauch der sprache in dem augenblick empfunden, wo man gezwungen ist, im lebendigen strome der sprache zu schwimmen — im ausland. Hier sind die leidtragenden nicht bloß angehende philologen, sondern auch angehörige anderer fakultäten (mediziner, juristen) und kaufleute, die dann bei gelegenheit *una voce* herbe kritik an dem betrieb der neueren sprachen an unseren schulen üben. — Hält es schon an und für sich schwer — auch für fortgeschrittene —, verkehr mit gebildeten ausländern zu finden, so ist es für den anfänger doppelt schwierig, bekanntschaften zu schließen, wenn er nicht zu den kostspieligen privatstunden seine zuflucht nehmen will. Kann man es wirklich einem ausländer verdenken, wenn er solchen verkehr meidet, da ihm doch immer und immer wieder falsche antworten beweisen, daß seine rede nicht verstanden wird, oder da nur er allein der unterhaltende teil ist, weil seinem „freunde“ die mittel zum gegenseitigen gedankenaustausch fehlen? Was wunder, wenn sich eine große zahl von neuphilologen im auslande nicht wohl fühlt und, des isolirtseins

müde, den tag herbeisehnt, wo er seine rückreise antreten kann, um nicht so bald wieder die fremden gestade aufzusuchen. — Wie leicht wäre all diesen übelständen abzuhelfen, wenn die schule schon eingriffe dadurch, daß sie denjenigen, welche die fremden sprachen für ihre spätere laufbahn brauchen, gelegenheit gäbe, über das bescheidene klassenziel hinauszukommen!

Ich bin mir wohl bewußt, daß eine größere sprechfertigkeit im unterricht nicht so erreicht werden kann, da für den klassenunterricht der hauptzweck ein höherer, die allgemeine geistesbildung, ist, im vergleich zu welcher das parlirenkönnen erst in zweiter reihe rangirt. Diejenigen aber, welche ein größeres interesse an der sprechfertigkeit haben, müssen weiter geführt werden, und der weg, der zu diesem zweck einzuschlagen ist, sind praktische übungen. Wenn es auch sicher nicht an stimmen fehlt, die diese praktika ausschließlich an die universität verweisen wollen, so sprechen doch die oben angeführten gründe dagegen. Außerdem ist aber noch zu bedenken, daß für den kaufmann die schule allein für seine sprachliche ausbildung in betracht kommt, bevor er ins ausland geht.

Ziel dieser übungen muß sein, die fähigkeit der unmittelbaren aufnahme von fragen und deren unmittelbare erwiderung zu vertiefen und den vokabelschatz erheblich zu erweitern. Beides ist leicht zu erreichen, weil beides lediglich auf übung beruht. Zwar werden die praktikanten sich am ende der übung in dem fremden idiom noch nicht vollständig heimisch fühlen, sicher aber wird erreicht, daß scheu und verlegenheit einer gewissen ungezwungenheit platz machen. Sie werden soweit geführt werden, daß ihnen der anfang im ausland nicht zu dornig erscheint, weil das fremde idiom schneller auf sie einwirken wird. Sie werden eher bekanntschaften schließen und so tiefer in geist und sitte des fremden volkes eindringen und sich bald in die umgangssprache hineinleben.

Von den erfahrungen, die ich am eigenen leibe gemacht habe, von den Walterschen schriften angeregt und von dem reform-freundlichen rektor Reinhardt in Freiberg ermuntert, ging ich aus, als ich meine soeben dargelegten ansichten durch gründung eines praktikums in die tat umsetzte. Es drängte sich zunächst die frage auf, wer an diesen übungen teilnehmen sollte, und wann sie zu beginnen haben. Es ist zweifellos, daß sie für lehrer und schüler, ganz abgesehen von den zu behandelnden stoffen, am lohnendsten mit schülern aus den oberen klassen sind, weil diese — vorausgesetzt, daß ihr zukünftiger beruf sie auf neuere sprachen hinweist — die gelegenheit, sich eine tiefere kenntnis der gesprochenen sprache sowie die von land und leuten anzueignen, mit besonderem ernste ergreifen werden. — Andererseits ist aber auch in rechnung zu ziehen, daß es unvorteilhaft wäre, die mittelklassen auszuschließen, da gerade in diesem alter der eifer der schüler, sprechen zu lernen, besonders rege ist, wie wohl jeder der herren kollegen bei besprechung der Hölzelschen bilder gefunden haben wird. Deshalb kann in den mittelklassen nicht früh genug mit derartigen sprechversuchen angefangen werden, und ich kann aus erfahrung bestätigen, daß gerade die untertertianer ein besonders reges interesse bei unseren übungen zeigen.

Was nun das schülermaterial betrifft, daß sich an den praktika beteiligt, so können wohl nur solche in betracht kommen, die zu den besten oder guten zöglingen gehören — wenigstens gilt das für die mittelklassen —, denn es ist sicher, daß entgegengesetzten falles von vertretern anderer disziplinen oder auch von seiten der eltern klagen wegen überbürdung laut werden würden. Da nun an einer recht zahlreichen beteiligung dem lehrer nichts gelegen sein kann, so bleiben von selbst die besten und guten schüler übrig, und obige bedenken kommen so in wegfall. Die teilnahme muß notwendigerweise eine engbegrenzte sein, wenn die übungen frucht tragen sollen; das klassenmäßige muß vermieden werden, damit jedem teilnehmer gelegenheit geboten wird, in verhältnismäßig kurzer zeit möglichst viel zu reden. Ich bin der meinung, daß die teilnehmerzahl 6 nicht überschritten werden darf. Eine höhere zahl würden die übelen erscheinungen der überfüllten praktika in den auslandsferienkursen zu tage treten lassen.

Da ich an dem neusprachlichen unterricht der oberen klassen nicht beteiligt bin, mußte ich mich bei bildung meines praktikums an schüler der mittleren halten, und zwar wählte ich aus U III und O III unter den sich freiwillig meldenden nach den oben entwickelten gesichtspunkten je drei aus, die ich in eine übung verschmolz.

Unsere praktika finden nun wöchentlich einmal statt, die dauer derselben überschreitet eineinhalb stunde nicht, um einer ermüdung der teilnehmer vorzubeugen. Als ort ist absichtlich die schule gewählt, obgleich in ton und haltung das schulmäßige zurücktritt. — Die größte schwierigkeit bestand in der wahl der zum sprechen geeigneten stoffe. Das richtige zu finden, war deshalb nicht leicht, weil die gegenstände der übungen in mehrfacher beziehung passend sein müssen: einerseits nämlich müssen sie das interesse der schüler wecken, andrerseits darf sich die auswahl derselben nur auf solche dinge erstrecken, die der praktikant aus eigner erfahrung kennt. So gern die üblichen schulbilder mit zugrunde gelegt worden wären, so ist doch darauf verzichtet worden, da diese, wie bekannt, obertertianern, wieviel weniger gerade den besten, nicht mehr imponiren. Ich will damit nicht sagen, daß bilder überhaupt in den praktika als gegenstand von besonderen besprechungen nicht passend wären, im gegenteil wurden geeignete darstellungen als abwechselung gern herangezogen, nur die erwähnten erscheinen mir aus obigem grunde nicht empfehlenswert. Ich verwende sie daher nur nebenbei zu worterklärungen, ohne jedoch mich zu scheuen, gegebenenfalles auch für eine unbekannte vokabel den deutschen ausdruck zu nennen. — Nach längerem suchen kam ich endlich auf Louis Lagardes: *La Clef de la Conversation française*, Berlin, Weidmannsche buchhandlung. Dieses buch scheint mir von den vorhandenen das geeignetste zu sein, denn die darin behandelten stoffe entsprechen dem anschauungskreis der schüler, und die am schlusse jeder lektion angefügte kleine erzählung bringt abwechselung und lebendigkeit in den unterricht. Allerdings spielt das buch während der übungen keine rolle, in denselben existirt es nicht. Um das gesagte zu illustriren, will ich in kürze die erste lektion skizziren. Ich muß vorausschicken, daß die teilnehmer in der konversation nicht ungeübt sind, da unser klassenunterricht, wo nur möglich, auch fran-

zösisch geführt wird.[1] Die erste lektion handelt in Lagardes buch vom menschlichen körper und seinem organismus. Nachdem ich mir zu hause den gedankengang des stückes eingeprägt hatte, benutzte ich beim unterricht mehrere aus der naturwissenschaftlichen abteilung entliehene, den menschlichen körper darstellende tafeln, und mit ihrer hilfe stellte ich durch fragen tastend vorwärtsgehend den vorhandenen sprachschatz fest und erweiterte ihn zu gleicher zeit, wo ich auf lücken stieß. Es bedarf wohl keiner besonderen erwähnung, daß ich mich hierbei stets auf das notwendigste beschränkte. Die unbekannten worte wurden an die tafel geschrieben und in ein kleines heft von den schülern eingetragen zwecks schnellerer und tieferer einprägung. Nachdem ich so die hauptsachen behandelt hatte, wiederholte ich nochmals fragenderweise in schnellerem tempo das gesagte, um zu sehen, was sitzen geblieben war, und um den wortschatz zu vertiefen. Hat ein schüler etwas nicht verstanden oder scheint ihm sonst eine entwickelung des dargebotenen erwünscht, so ist es ihm zur pflicht gemacht, zu fragen. — Bleibt mir nun noch zeit — meist ist es nicht der fall — so erzähle ich die sich anschließende episode und verfahre in derselben weise wie vorher. Die größeren erzählungen bilden gegenstand einer besonderen übung. — Die aufgabe für das nächste praktikum besteht nun darin, daß sich jeder den behandelten stoff an der hand seines buches zu hause aneignet. In der darauf folgenden übung werden die teilnehmer zu noch intensiverer mitarbeit herangezogen dadurch, daß zwei oder mehr nacheinander die rolle des lehrers übernehmen, indem sie selbst an ihre kameraden die fragen richten. Für mich bleibt dabei weiter nichts zu tun übrig, als eventuell fehler in konstruktion und ausdruck zu korrigiren oder weggelassenes ergänzend zu fragen. Wo immer es angängig ist, nehme ich bezug auf Frankreich und französische sitten oder komme der anschauung der schüler durch photographien und postkarten, die ich auf meinen reisen sammele, zu hülfe, um zu gleicher zeit auch interesse und aufmerksamkeit zu erhöhen. — Da abwechselung die jugendlichen geister anregt, benutze ich gelegentlich, aber — wie ich besonders betone — selten, den phonographen. Um ein beispiel davon zu geben, führe ich die *Marseillaise* an, die ich unter anderen die praktikanten hören ließ, weil sie in einer übung erwähnt wurde. Ich gab den schülern zunächst den text, der zu hause zu präpariren war. Nachdem wir ihn in dem darauffolgenden kolloquium durchgesprochen hatten, auch dichter und veranlassung der hymne erwähnt worden war, ließ ich den apparat arbeiten. Zunächst kam das lied gesungen, dann von regimentsmusik gespielt zum vortrag. Den schluß bildete die ausstellung und erklärung des Pilsschen bildes aus dem Louvre *La Marseillaise*.

Ich stehe hier am ende meiner ausführungen und füge nur noch hinzu, daß es von interesse wäre, wenn der oder jener herr kollege, der ebenfalls praktika abhält, über seine einrichtung schriebe. Was meine erfahrungen angeht, so kann ich darüber nur das beste melden.

---

[1] Das scheint uns denn doch immer die hauptsache! *D. red.*

Ich muß offen gestehen, daß ich stets mit lust und liebe zu den übungen gehe, und das hat seinen grund in den guten fortschritten, in dem fleiß und der dankbarkeit der schüler, die sie bei der sache zeigen.

Altenburg (*S.-A.*). R. NEUMEISTER.

ENGLISCHER ANFANGSUNTERRICHT AM GYMNASIUM IM ANSCHLUSZ AN HAUSKNECHTS *ENGLISH STUDENT*.

Zu meinem großen erstaunen lese ich — allerdings etwas spät — im aprilheft 1909 dieser zeitschrift (XVII, 1 p. 62), daß ich behauptet haben soll, Emil Hausknecht bringe in seinem *English Student* „zu kindlichen stoff" für die obersekundaner des gymnasiums, die anfangen englisch zu lernen. Diese bemerkung Otto Pfaus in dem artikel „Hausknechts *English Student* im gymnasialunterricht" muß jeden leser zu der meinung führen, ich sei in dem betreffenden aufsatz in der *Monatsschrift für höhere schulen* 1908, heft 3 (wo ich die frage zu entscheiden versuchte, ob englisch oder französisch pflichtfach auf der oberstufe des gymnasiums sein solle) als gegner des Hausknechtschen unterrichtswerkes aufgetreten. Aus mehr als einem grunde fühle ich mich verpflichtet, meine stellung zu Hausknechts *English Student* unzweideutig zum ausdruck zu bringen und festzustellen, daß die mißdeutung meiner ausführungen in der monatsschrift höchstens die folge einer etwas überhasteten lektüre sein kann. Ich schrieb nämlich damals (p. 154) wörtlich: „Darum muß auch ein bestimmtes stoffgebiet ... zur grundlegung für den gebrauch der sprache fest angeeignet werden, damit sich hier durch andauernde übung ein gefühl der sicherheit bilden kann, das dann von selbst der späteren und weitergehenden betätigung förderlich sein wird, schon deswegen, weil es ein *permanent vocabulary* geliefert hat. Daß wir uns an unserem gymnasium in dieser beziehung gute erfolge von der durchnahme des ersten teils von Hausknechts *English Student* — trotz des etwas kindlichen inhalts — versprechen, sei nur beiläufig erwähnt." Damit ist doch noch lange nicht gesagt, der stoff der *Dialogues* sei durchweg zu „kindlich" für die obersekundaner. Einige stellen sind allerdings in den gesprächen, die nicht nur meine bescheidene person, sondern viele erfahrene fachgenossen gern beseitigt sähen. Wir meinen damit durchaus nicht die gesamtanlage der *Sketches*. Im gegenteil, diese unterhaltende einführung in das leben der beiden englischen schüler im *boarding-house*, in der schule, auf dem ausflug und während der ferien fesselt auch ältere schüler und wirkt geradezu erfrischend neben all dem schwierigen und doch oft ermüdenden lesestoff der alten sprachen. Ich stimme darin vollständig und rückhaltlos dem herrn verfasser jenes artikels zu. Aber schließt diese warme anerkennung es denn aus, daß wir das eine oder andere lieber in etwas anderer form, dem gereiften verständnis der oberen gymnasialklassen angemessener sähen, oder daß wir glauben, den einen oder anderen dialog überhaupt entbehren zu können? Zu den „etwas kindlichen" stoffen rechne ich z. b. die szene *At the Zoo*, aus der ich nur folgende sätze anstreichen will: *Mama, I know you're afraid*

of the monkey-house, so Bob and I'll go in by ourselves. — As Mrs. V. isn't very fond of the monkeys and doesn't like the girls either to go there, they sit down outside the house while the boys enter it. Oder auch eine stelle in Bobs erstem brief an seinen vater: *Uncle has given me a blotting-case, with everything there, India rubber, a flat ruler, two knives, sealing-wax and plenty of paper and envelopes.* Jedoch: *De gustibus non est disputandum.* — Eine *kürzung* des ersten teils, der ja der einführung in die gesprochene sprache dienen soll, wäre mir aber deswegen erwünscht, weil ich der meinung bin, daß dieser sprachstoff unbedingt festes eigentum der schüler werden und alle drei jahre des unterrichts hindurch bleiben muß. Eine auswahl nach eigenen wünschen zu treffen, ist aber deswegen mißlich, weil mit diesen sprachübungen (vorsprechen, nachsprechen, umformungen, diktaten, rückübersetzungen, sprechübungen) die erste einführung in die grammatik hand in hand gehen soll und die stets wiederholten hinweise auf die vorgekommenen erscheinungen, wörter und sätze, die doch gerade die wertvolle eigenart der *Grammar Lessons* und *Exercises* ausmachen, ihren zweck verfehlen, wenn nicht die angegebenen stellen wirklich eingeübt worden und und den schülern jeden augenblick gegenwärtig sind. Pfau hat ja besonderes glück gehabt in Dessau, wo ihm bereitwilligst eine dritte stunde eingeräumt wurde. Die meisten von uns, die am gymnasium englisch geben, müssen aber wohl auf dieses glück verzichten, müssen sich andererseits in ihren häuslichen aufgaben die größte beschränkung auferlegen, können selten trotz größter anstrengung in einem jahre die 15 *Sketches* bewältigen. Ihnen würde also eine kürzung der *Sketches* durch ausscheidungen einiger stücke durchaus willkommen sein. Wenn mit einer solchen ausscheidung die abänderung und vertiefung einiger stellen verbunden würde, so brauchte das vorzügliche unterrichtswerk darum inhaltlich nichts von der frische des modernen lebens und von dem ethischen hintergrund zu entbehren, die ihm seinen einzug in etwa 300 anstalten — trotz der größten anfeindungen bei seinem ersten erscheinen — ermöglicht haben. Nur in diesem sinne glaubte ich vor zwei jahren den „etwas kindlichen inhalt" der dialoge in parenthese setzen zu müssen.

Daß auch im zweiten teil, den *Compositions*, und in den anhängen noch abstriche und zusätze und umarbeitungen möglich sind, die den gebrauch des *English Student* auf der oberstufe des gymnasium noch erleichtern würden, die andererseits das buch zu einem *household work* für jeden akademisch gebildeten, der auf dem gymnasium die grundlagen zu späterer beschäftigung mit englischer sprache, litteratur und kultur gelegt hat, machen könnten — und wäre es auch nur zur gelegentlichen auffrischung und orientirung —, das sei diesmal nur angedeutet. Aber ich glaube, daß auch herr kollege Pfau, der mich zu diesen bemerkungen veranlaßt hat, dann noch viel mehr freude an seinem englischen unterricht haben und das buch noch viel wärmer den kollegen am gymnasium empfehlen würde.

Krefeld. ALFRED ROHS.

ROBERT SHINDLER, M. A. †.

Den älteren lesern der *N. Spr.* ist Robert Shindler als verfasser mehrerer bücherbesprechungen und auch der jüngeren generation durch die zwei teile des *Echo of Spoken English* (I. *Children's Talk*, neuerdings von Herbert Smith transkribirt, II. *Glimpses of London*), den sammelband *Poets of the Present Time* und die gedruckten ferienkursusvorträge *On Some Aspects of Recent English Literature* bekannt. Ich selbst habe in ihm den ältesten und am längsten bewährten meiner englischen freunde verloren, der auch keinem von mir an ihn empfohlenen je seinen rat und seine hilfe versagt hat. Gar manchem kollegen oder angehenden fachgenossen hat Shindlers fürsprache — seit langem war er mitglied des vorstandes — die prächtigen räume und vornehme gastlichkeit des National Liberal Club zugänglich gemacht und ihn so um ein wertvolles stück Englandkenntnis bereichert.

Robert Shindler war am 1. dezember 1851 als sohn eines geistlichen deutscher abstammung geboren. Den grad eines B. A. erwarb er 1877, den eines M. A. 1878 an der londoner universität. Der reihe nach bekleidete er lehrerstellen an der Newcastle Modern School des deutschen achtundvierzigers dr. Ehrlich in Newcastle-on-Tyne, an der Middlesborough High School und am Wesley College in Sheffield. Durch mehrjährigen aufenthalt im ausland als erzieher der söhne einer amerikanischen familie legte er den grund zu seiner belesenheit in der neueren deutschen und französischen litteratur, in denen er, durch ein erstaunliches gedächtnis unterstützt, nicht minder bewandert war als in den altklassischen autoren. Sein eigentliches feld aber war die neueste englische litteratur; zu ihr hat er auch in angesehenen zeitschriften wie dem *Cornhill* und *Longman's Magazine* novellistische beiträge geliefert. Nach seiner reisezeit übernahm er die leitung des Sidmouth College (Devon), verlegte jedoch bald seinen wohnsitz nach London, wo ihm die geschäftliche beteiligung an einer druckerei und deren unternehmungen die redaktion einer gewerblichen zeitschrift in die hände spielte. Es galt eine existenzfrage. Mit charakteristischer beweglichkeit wurde Shindler, der philologe, zum leiter und herausgeber eines fachblattes für bäcker und konditoren, das damals — vor siebzehn jahren — geringe bedeutung hatte, heute aber in der vordersten reihe steht; einer der fachmänner rühmt dem verstorbenen nach, er habe *the trade its first real taste for technical education* gegeben. — Seit dem dezember v. j. fühlte Shindler sich krank. Ein gehirnleiden kam zum ausbruch, das am 7. februar das ende herbeiführte. Am 11. februar wurde er in Lewisham begraben. W. V.

---

14. NEUPHILOLOGENTAG IN ZÜRICH (PFINGSTEN 1910).

Die 14. tagung des Allgemeinen deutschen neuphilologen-verbandes wird vom 16. bis 19. mai in Zürich stattfinden. Aus der vorläufigen tagesordnung sei das folgende mitgeteilt.

Montag, 16. mai, nachmittags $5^1/_2$ uhr, in der aula des kant. gymnasiums (Rämistr. 59): *Vorversammlung* der delegirten der vereine,

der vortragenden und der vorstandsmitglieder. Abends $8^{1}/_{2}$ uhr, empfang und begrüßung im zunfthause Schmidstube (Marktgasse 20).

Dienstag, 17. mai, vormittags 9 uhr, im rathaussaale: *Eröffnung. Erste allgemeine sitzung.* Vorträge: 1. Morf-Berlin: Vom linguistischen denken. 2. Münch-Berlin: Lebende sprachen und lebendiger sprachunterricht. Nachmittags 3 uhr: *Zweite allgemeine sitzung.* 1. Dörr-Frankfurt a. M.: Vereinfachung der grammatischen terminologie. 2. Thiergen-Dresden: Wie verhalten sich die schweizerischen, französischen und deutschen höheren schulen zu dem erlasse des unterrichtsministers Leygues betreffend die vereinfachung der syntax? Abends 8 uhr: Festmahl im zunfthaus zur Meise (Münsterhof 20).

Mittwoch, 18. mai, vormittags 9 uhr: *Dritte allgemeine sitzung.* 1. Sieper-München: Zur ausbildung der neuphilologen. 2. Bovet-Zürich: *Une loi de l'évolution littéraire.* 3. Viëtor-Marburg: Einheitliche aussprachebezeichnung.[1] Nachmittags 3 uhr: *Vierte allgemeine sitzung.* 1. Bouvier-Genf: *La lecture analytique.* 2. Flury-Küsnacht-Zürich: Soll an den oberen klassen der mittelschule der litteraturunterricht systematisch oder im anschluß an die lektüre erteilt werden? Abends 8 uhr: im Pfauentheater (Heimplatz, Rämistr.): Festvorstellung der *Suisses romands* und der *Étudiants français.* Nachher: Gesellige vereinigung.

Donnerstag, 19. mai, vormittags 8 uhr: *Fünfte allgemeine sitzung.* 1. Bally-Genf: *Comment faciliter l'étude systématique des moyens d'expression?* 2. Gauchat-Zürich: Sprachforschung im terrain. 3. Weill-Paris: *L'application du phonographe.* 4. Scheffler-Dresden: Über technodidaktik. 5. Geschäftliches. Nachmittags 1 uhr: Seefahrt nach der Ufenau.

Festkarten zu 10 m. (12 fr. 50), für damen und familienangehörige zu 6 m. (7 fr. 50) sind bis zum 30. april durch den kassenwart prof. dr. Vodoz, Belsitostr. 12, zu beziehen, anmeldungen zur teilnahme an den vorstand, wünsche betreffs zusendung der einladung an den schriftführer prof. dr. Pfändler, Neumünsterstr. 34, zu richten. Das empfangsbureau ist am 16. mai im Hôtel National, Bahnhofsplatz, nachher im rathause.

Man darf — in Zürich und zu pfingsten! — wohl auf eine starke beteiligung, nicht nur seitens der mitglieder und einheimischen, sondern auch aus dem benachbarten auslande rechnen. W. V.

ZU DEN FERIENKURSEN 1910.

Über die mehrzahl der für den sommer d. j. in aussicht genommenen ferienkurse sind uns prospekte zugegangen. Das wichtigste daraus teilen wir in den folgenden heften mit. *D. red.*

---

[1] Im hinblick auf diesen punkt des programms sind mir *baldige* mitteilungen über den gebrauch von lautschrift (welcher?) in schulbüchern noch sehr erwünscht.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XVIII. MAI 1910. Heft 2.

GEORGE MEREDITH (1828—1909),

DER DICHTER DER EVOLUTION.[1]

Das jahr 1909 hat uns der beiden größten gestalten der spät viktorianischen litteraturperiode beraubt. Am 10. april starb der dichter Swinburne. Da richteten sich wieder mehr

[1] *Standard Edition* der romane Merediths: *Library Edition*, 15 bde. (6 *s.* per band). Daneben *Pocket Edition* (2 *s.* 6 *d.* oder 3 *s.* 6 *d.* per band), Archibald Constable & Co., Ltd. Ich zitire nach dieser letzteren ausgabe, gebe aber jeweilen das kapitel auch an. Einzelne romane (*Richard Feverel*, *Beauchamp*, *Tragic Comedians*, *Lord Ormont*, *Amazing Marriage*) sind auch in der Tauchnitz-ausgabe erschienen. — Zwei (*Diana of the Crossways* und *Rhoda Fleming*) sind in Constables *Sixpenny Series* zu haben. *Richard Feverel* (1859) ist von Meredith mehrere male umgearbeitet worden. Die ursprüngliche, in der ausgabe von 1859 vorhandene fassung ist deshalb bei kritischen studien herbeizuziehen. — *An Essay on Comedy* (in den beiden obigen englischen ausgaben).

Standard Edition der gedichte: *Poems by George Meredith*, 2 bde. Dieselben ausgaben wie oben (beide ausgaben stimmen in der seitenzahl überein). Da diese ausgabe die jugendgedichte (1851) und nicht alle gedichte von *Modern Love and Poems of the English Roadside* (1862) enthält, ist auch die *Limited Collected Edition of Meredith's works* (band III der gedichte) zu rate zu ziehen. — Spätere gedichte: *Odes in Contribution to the Song of the French Revolution*, 1898 (6 *s.*) und *A Reading of Life and other Poems*, 1901 (6 *s.*).

Eine vollständige bibliographie der abhandlungen über Meredith bis zum jahre 1900 findet sich in Richard Le Gallienne, *George Meredith*: *Some Characteristics*. — Seitdem sind viele bücher über *Meredith* erschienen. Weitaus das beste über die gedichte (mit berücksichtigung der novellen) ist G. M. Trevelyan, *The Poetry and Philosophy of George Meredith*, 1907. Die romane hat behandelt: James

denn je die blicke auf den greisen 81 jährigen George Meredith, den letzten noch unter den großen. Doch nur wenige wochen verstrichen, und der tod erreichte auch ihn. „Jetzt ist der letzte der großen viktorianer dahingegangen.“ So klagte England.

Doch nicht immer hatte England diesen ehrennamen ihm zuerkannt. Die allgemeine verehrung kam eigentlich erst, als er sich mit der wende des jahrhunderts von der litterarischen tätigkeit zurückgezogen hatte. Um so überraschender ist deshalb die tatsache, daß Meredith in den tagen Dickens' und Thackerays schon zum meister geworden war, und daß die veröffentlichung seines ersten bedeutenden romanes *Richard Feverel* mit derjenigen von George Eliots *Adam Bede* (1859) zusammenfällt. George Eliot gelangte mit diesem einen werke zu litterarischer bedeutung, Meredith blieb nach wie vor unbekannt. Gebildete engländer verwechselten ihn mit dem dichter Owen Meredith, dem sohne von Lord Lytton, oder sie wußten von einem schriftsteller zu berichten, der unmoralische geschichten voll psychologie und philosophie verfaßt habe. Auch die litterar-kritische zunft verhielt sich ablehnend. Erst 1895 machte sich die *Edinburgh Review* daran, einige novellen Merediths zu besprechen. Aber mit welchem widerstreben, das geniale in ihm endlich einmal anzuerkennen! In jener zeit der vogelfreiheit, in den 50 er und 60 er jahren, gab es nur ein losungswort für den schriftsteller: Arbeiten und nicht verzweifeln![1]

Moffat: George Meredith, *A Primer to the Novels*, 1909, aufrichtig und bescheiden im titel, ein nützliches und anregendes handbuch. Zu warnen ist vor dem oberflächlichen buche E. J. Baileys, *The Novels of George Meredith, a Study*, 1908. — Das ganze werk Merediths haben behandelt: May S. Henderson, *George Meredith, Novelist, Poet, Reformer*, 1908[2]. — Curle, *Aspects of George Meredith*, 1908. — Jerrold, *George Meredith*. — Eine arbeit über die dichtungen George Merediths von Eugen Frey wird im festband der neuphilologen (Zürich 1910) erscheinen; eine weitere arbeit über den romanschriftsteller aus der feder desselben verfassers als programm der winterthurer stadtschulen ist in vorbereitung. — Der vorliegende artikel ist der abdruck der habilitationsrede, die der verf. nov. 1909 in Zürich hielt.

[1] Eine kleine konzession an dem geschmack der leserwelt hatte Meredith vielleicht in *The Adventures of Harry Richmond* (1871) gemacht. Da das entgegenkommen nicht geschätzt wurde, antwortete Meredith in seinem nächsten roman *Beauchamp's Career* (1876): *Back I go to my wilderness.*

Was war es, das Merediths werke im urteil seiner zeitgenossen als ungenießbar erscheinen ließ? — Merediths begriff vom *wesen und wollen der novelle* war ein ganz neuer, der natur des alten englischen romanes widersprechender. Dickens und Thackeray, die größten novellisten jener zeit, erblickten ihre aufgabe des novellenschreibens in einer lebhaften darstellung und kritik der menschlichen gesellschaft. Sie führten eine gruppe von auserlesenen individuen vor, die sie nach ausschaltung aller zufälligen erscheinungen zu *typen* erhoben. Sie verstanden es, dem körper dieser typen fleisch und blut und lebensfrische farbe zu verleihen, ihre glieder und muskeln in lebensgetreue bewegung zu bringen, in ihre seele eine beschränkte auswahl von gefühlen und motiven zu verlegen, die jeder leser an sich selber schon erfahren hatte. Und nun ließen sie in raum und zeit die in den typen verkörperten kräfte zum austrag kommen. Sie schufen eine handlung. Bald erheiternd, bald ergreifend, sinne reizend, sinne betäubend, doch nie den verstand ermüdend war es für den leser, dem spiel der kräfte zu folgen.

Meredith faßte seine aufgabe ganz anders auf. In seinem roman *Diana of the Crossways* hat er die *theorie der novelle* entwickelt. An einer stelle erläutert er den unterschied zwischen der althergebrachten und der Meredithschen behandlungsweise, indem er in Dianas schilderung des aristokraten Dacier beide methoden zum worte kommen läßt.

Alte methode: . . . *his eyes are pale blue, his features regular, his hair silky, brownish, his legs long, his head rather stooping (only the head), his mouth commonly closed; these are the facts, and you have seen much the same in a nursery doll. Such literary craft is of the nursery.*

Neue methode: *He lends an attentive ear when I speak, agrees or has a quaint pucker of the eyebrows dissenting inwardly. He lacks mental liveliness—cheerfulness, I should say, and is thankful to have it imparted. One suspects he would be a dull domestic companion. He has a veritable thirst for hopeful views of the world, and no spiritual distillery of his own. He leans to depression. Why! The broken reed you call your Tony* (nämlich Diana selber) *carries a cargo, all of her manufacture—she reeks of secret stills; and here is a young man—a sapling oak—inclined to droop.*[1]

Wie die zweite schilderung zeigt, kommt es Meredith darauf an, nicht in erster linie das rein äußerliche, in die sinne fallende, den körper mit seinen bewegungen, die äußere

[1] *Diana of the Crossways*, kap. XV.

handlung, sondern das unseren verstand interessirende, den inneren hergang, die *geschichte der seele* zur darstellung zu bringen. Eine äußerliche erscheinung, wie beispielsweise das oben erwähnte runzeln der augenbrauen ist nur insofern von interesse für ihn, als es das sichtbare zeichen eines seelischen vorganges ist. Viele seiner bilder wollen gar nicht das äußere auge ergötzen; nur das innere auge des verstandes soll ihre schönheit erkennen.[1] Bis jetzt hat die schöne litteratur nur kleine fragmente der wahrheit, das äußere sein und handeln, gesammelt und zum planlosen haufen getürmt. Eine darstellung des modernen menschlichen lebens aber muß die ganze wahrheit, das außen und innen, schildern. Novellendichtung nach Merediths begriff will die *totalsumme des gegenwärtiyen lebens* sein.[2] Um das zu erreichen, muß die *philosophie* ihren einzug in die romanlitteratur halten. Von uns die wahrheit verlangen und dabei die philosophie ausschließen, hieße einen kürbis zum tanzen auffordern. Ebensosehr wie beine zum tanzen nötig sind, bedarf es der philosophie, unsere menschliche natur glaubhaft und annehmbar zu machen. Geschichte ohne philosophie ist das bloße skelett der ereignisse. Novellendichtung (ohne philosophie) ist eine darstellung von figuren, die ein mensch ohne kenntnisse der anatomie gezeichnet hat.[3] Die erzählung ist nichts. Sie ist bloß das fuhrwerk der philosophie. Das interesse liegt im gedanken, den die handlung erläutern soll. Die schöne litteratur, sei sie dichtung, sei sie prosa, soll die erlesene magd der philosophie sein.[4]

Es lag in der unendlich hohen aufgabe, die sich Meredith gestellt hatte, daß seine werke bei der großen leserwelt abstoßend wirken mußten. Hier war das, was der gewöhnliche leser nicht suchte, nahrung für den intellekt (*brain-stuff*). Aber auch diejenigen, die höhere anforderungen an die novelle stellten, konnten sich mit Merediths werken nicht so leicht befreunden; denn hier fanden sie sich einer so *befremdenden*

---

[1] Vgl. dazu ebenda: *the art of the pen is to rouse the inward vision.* — Ferner: *It is the clockwork of the brain that they* (d. h. *my people*) *are directed to set in motion. Beauchamp's Career.*

[2] *Diana*, kap. I.

[3] Ebenda.

[4] Ebenda. — Vgl. dort auch die auffassung der novelle als *brain-stuff.* — Die wichtige mission der novelle ist auch skizzirt in *The Tragic Comedians*, kap. VI (Tauchnitz, s. 86).

darstellungsweise gegenüber, daß sie die geduld verloren, aus dem wirwarr farbiger kleckse das objekt erkennen zu lernen. Meredith mutete ihnen das erlernen einer neuen sprache zu.

Da nun aber einmal Meredith der philosophie eine so wichtige stellung in seinen geisteswerken eingeräumt hat, so erwächst für den kritiker die pflicht, des dichters *weltanschauung* ins auge zu fassen. Sie allein kann die eigenart sowohl der materie als auch der form begreiflich machen und begründen. Sie allein kann die geistige entstehungsgeschichte der Meredithschen werke erklären.

Als *dichter* fühlte sich Meredith nicht veranlaßt, ein philosophisches system aufzubauen. Er hat uns nur fragmente eines solchen hinterlassen, die in ein richtiges verhältnis zu bringen wir versuchen wollen. Seine gedichte erklären uns das system, seine romane die anwendung desselben auf das praktische leben.

Merediths geistige entwickelungsperiode fällt in jene zeit der großen entdeckungen und umwälzungen auf dem gebiete der *naturwissenschaften* und der *naturphilosophie.* So riesenhaft waren die schritte vorwärts auf dem wege der erkenntnis, daß man glaubte, ganz nahe dem ziele schon zu sein, die tiefsten geheimnisse des lebens würden nun bald ergründet, die verwickeltsten probleme endgültig gelöst sein. Es war die zeit der großen hoffnungen und versprechungen. Das gemeinsame ziel, dem alle forschungen entgegenstrebten, war: *die einheit in der vielheit* zu erblicken, entweder durch die erkenntnis der *naturgesetze*, denen unter sich noch so entfernt liegende erscheinungen unterworfen sind, oder durch die auffassung der natur als eines großen organismus, der nicht durch ursprüngliche schöpfung, sondern durch *evolution* entstanden ist, oder aber durch die betrachtung der natur als eines von einer *seele* durchdrungenen wesens. Mannigfach waren in jenen tagen die veröffentlichungen auf dem gebiete der naturwissenschaften.[1] Hier seien nur die hervorragendsten genannt. 1843 veröffentlichte Mill seine *Logik*, zu einer zeit, wo man die kunst, gesetze richtig anzuwenden, wieder höher

---

[1] Man lese z. b. den artikel *The Progress and Spirit of Physical Science* in der *Edinburgh Review*, 1859, eine besprechung von abhandlungen über probleme wie die folgenden: die erhaltung der kraft, die seele in der natur, die einheit der welten, die philosophie der schöpfung usw.

schätzte denn je; 1844 erschien ein anonymes (in wirklichkeit von einem Robert Chambers geschriebenes) buch, das großes aufsehen erregte, *Vestiges of the Natural History of Creation.* Hier war der gedanke der Darwinschen entwickelungstheorie rein spekulativ, ohne die grundlage der experimente, entwickelt. 1847 schrieb Helmholtz über die *Erhaltung der kraft*; 1851 entwickelte Fechner in seinem *Zend-Avesta* den gedanken der allbeseelung; 1855 sah die veröffentlichung zweier wichtiger werke: Spencers *Erste prinzipien der psychologie* und Büchners *Kraft und stoff*; 1855—1860 arbeitete Alexander v. Humboldt an seinem *Kosmos*, und 1859, als Meredith seinen *Richard Feverel* veröffentlichte, überraschte Darwin die welt mit seiner *Entstehung der arten.*

Von diesen lichtzentren gingen strahlen aus, die sich, direkt oder indirekt, in dem brennpunkt Meredith trafen. Meredith glaubte an die seele der natur. Dies war nichts neues in der gedankenwelt der dichter. Daß er aber die *evolution zum thema seines liedes* erhob und sie als grundlage beim studium des menschlichen charakters verwendete, war für die englische litteraturgeschichte eine neue, kühne tat.[1]

Der mensch ist das erzeugnis eines langen entwickelungsvorganges. Aus der erde ist er geworden, durch unendlich viele zwischenstadien ist er hindurchgegangen, stufen, wie wir sie jetzt noch in den tieren erkennen können. Der mensch hat diesen zusammenhang nicht vergessen; denn nur allzu oft kehren *vorväterliche triebe* wieder in ihm zurück.[2] Die tatsache dieses entwickelungsganges, der sich langsam wie das rollen der äonen vollzogen hat, ist aber von ethischer be-

---

[1] Einen ansatz dazu, evolution in der dichtung zu besingen, finden wir allerdings auch in Darwins Großvater: Erasmus Darwin; s. L. Brandl, *Erasmus Darwins* Temple of Nature (*Wiener beiträge* XVI) und *Erasmus Darwins* Botanic Garden (*Wiener beiträge* XXX). Vgl. auch L. Brandls artikel über Darwin in *G. R. M.* 1909.

[2] Vom tier, das im menschen versteckt ist, spricht Meredith oft. Vgl. *Feverel*, kap. XII, s. 76: *I an animal!* usw. — *Egoist*, *Prelude*, s. 2: *Science introduced us to our o'er-hoary ancestry . . . we were . . . animals into the bargain.* Ebenda kap. XI, s. 110: Der moderne mensch: *The green and prankish monsieur of the forest.* Oder *the ultra-refined but lineally great-grandson of the Hoof.* Kap. XXIII, s. 232: Der eifersüchtige: *The tiger threatened by a rifle when his paw is rigid on quick flesh.* — *The Tragic Comedians*, kap. XIX, Tauchnitz, s. 268: *The animal in him ran unchained.*

deutung für die menschheit. Sie weiß, daß diese entwickelung weiter schreiten muß, daß es ihr beschieden ist, höher und edler noch zu werden.[1] Und im individuum entwickelt sich das pflichtgefühl, daß es nie stille stehen, nie sich am ziele wähnen darf, immer weiter kämpfen muß auf dem pfade des fortschritts. Gott steht ihm bei, so lange es kämpft.

No prayer save for a strength to keep his ground,
Heard of the Highest; never battle's close,
The victory complete and victor crowned;
Nor solace in defeat, save from that sense
Of strength well spent, which is the strength renewed.
. . . .
God being there while he his fight maintains.[2]

Ewiger kampf ist das losungswort des lebendigen lebens. Die evolution hat kein ende. Ein reich der vollkommenheit in späterer zeit, auf erden oder über den wolken, als ein abschluß des entwickelungsganges, gibt es nicht; das würde das ende alles lebens, die ewige ruhe, den ewigen tod bedeuten.

Doch die evolutionstheorie genügt Meredith nicht. Sie ist nicht im stande, ihm das eigentliche wesen des lebens zu erklären. Die einheit in der mannigfaltigkeit offenbarte sich ihm, dem dichter, wie Fechner, dem physiker, als die *seele, die das weltenall durchdringt.* Meredith war nicht nur ein schüler Darwins und Spencers, er stand auch unter dem einfluß ihres gegenfüßlers, des schottischen propheten Carlyle.[3] Wie Carlyle, so sieht auch er in der äußeren erscheinung, die wir welt nennen, bloß das kleid des eigentlich seienden, doch ein kleid, das im gegensatz zum Carlyleschen kleide etwas

---

[1] Vgl. *Diana*, kap. XXXVIII, *The speeding of us . . . to the creation of certain nobler races, now very dimly imagined.* Dazu vgl. strophe XXXVIII bis schluß von *Earth and Man* (*Poems* I, s. 150—151).

[2] *Reading of Life*, s. 35—6, *Test of Manhood.* Vgl. auch das sonett *The Discipline of Wisdom* (*Poems* I, s. 194): *Rich labour is the struggle to be wise, While we make sure the struggle cannot cease.* — *Ode to Youth in Memory* (*Poems* II, s. 233): (erde) *The sower's bed, but not the reaper's nest.* — Der mensch soll den kampf lieben! Vgl. *Vittoria*, kap. XXI: *there is no end To striving; therefore let us strive In purity that shall the toil befriend.* — *Earth and Man* (*Poems* I, s. 143): *a creature matched with strife To meet it as a bride.*

[3] Von Carlyles stil spricht Meredith in *Beauchamp's Career*, kap. II, s. 18 (*Hero and Hero-Worship*). Dr. Shrapnel in demselben roman spricht wie Carlyle. Carlyles humor wird geschildert in *An Essay on Comedy*, s. 84: *Finite and infinite flash* usw.

lebendiges, nach den gesetzen der evolution gewordenes und immer neu werdendes ist. Die zahllosen erscheinungsmodifikationen, die wir in die worte *natur und mensch* zusammenfassen, sind nur die verkörperungen eines einheitlichen geistigen wesens. Der mensch ist die *jüngste* entwickelungserscheinung,[1] seine älteren brüder, die tiere,[2] wolken,[3] wälder,[4] flüsse, berge, meere[3] die früheren *primitiveren* erscheinungsformen eines das all durchdringenden, einheitlichen geisteslebens. „*In* der maschine, nicht *neben* ihr steht der gott dieser welt".[5] Doch spricht Meredith gewöhnlich nicht von gott, wenn er den allgeist, der den äußeren formen zu grunde liegt, bezeichnen will. Er nennt ihn auch nicht weltengeist, sondern kurzhin *erde*. Nicht daß die erde für ihn das weltenall oder die weltseele bezeichnen könnte. Die erde ist nur ein teil desselben, aber derjenige teil, den wir beobachten, dessen leben wir als teilstücke mitleben dürfen. Wohl gibt es andere erden im weltenall, und wenn Meredith zu den sternen aufblickt, so erkennt er auch in ihnen nicht frostige lampen in totem raume, nicht ferne fremdlinge, gefühllose gewalten, sondern flammen desselben feuers, das auch in uns brennt, erscheinungen, die nur im hinblick auf das ganze betrachtet werden wollen.[6] Doch ihr leben, ihre evolutionserzeugnisse, sind

[1] *Earth and Man* (*Poems* I, s. 142 und 151): *On her great venture, Man, Earth gazes — on him, her chief Expression, her great word of life, looks she.*

[2] *The Woods of Westermain* (*Poems* I, s. 75): *where old-eyed oxen chew Speculation with the cud, Read their pool of vision through, Back to hours when mind was mud; Nigh the knot, which did untwine Timelessly to drowsy suns; Seeing Earth a slimy spine, Heaven a space for winging tons.*

[3] Vgl. *The South-Wester* (*Poems* II, s. 112—116). Besonders schluß: die harmonie der sphären.

[4] Vgl. *The Spirit of Earth in Autumn* (*Limited Collected Edition, vol. III of Poems*, abgedruckt in Trevelyan. S. 228: *The spirit bursting from the tree.*

[5] *Richard Feverel*, kap. XXXIII, s. 279: *The God of this world is in the machine, not out of it.*

[6] *Meditation under Stars* (in *A Reading of Earth*, *Poems* II, s. 171, schluß): *So may we read, and little find them cold.* — Vgl. auch das prächtige bild in *The Egoist*, kap. XIX, s. 181: *Where the sun was not a naked ball of fire but a friend clothed in woodland.* — In *Lucifer in Starlight* (*Poems* I, s. 185) ist eine stelle, an der Fechner große freude gehabt hätte: *and at the stars, Which are the brain of heaven.*

unserer beobachtung entzogen, wir können nur analogieschlüsse ziehen. Die sichtbare freundin ist die mutter erde.[1] Sie ist der geist und der stoff, die flamme und das holz.

Höchste aufgabe des menschen als des vergeistigten erzeugnisses der erde ist es, seine stellung in der schöpfung zu erkennen, sich nicht als einzelgeist zu fühlen, sondern seiner angehörigkeit zum ganzen sich immer mehr bewußt zu werden. Höchste erkenntnis und reinste lust zugleich ist es für ihn, wenn er gelernt hat, die *erde* durch die millionen von lettern und symbolen, die ihr offenes buch unserem auge darbietet, zu *lesen*. Das *lesen der erde* ist von Meredith in einer reihe von gedichtsammlungen besungen worden; in *A Reading of Earth* (1888), *A Reading of Life* (1901), in den gedichten: *The Woods of Westermain, Earth and Man, Earth's Secret* usw.

Der mensch kehrt immer wieder zur *natur* zurück, weil er hier die verhältnisse wiederfindet, aus denen er selber entstanden ist. Hier spürt er denselben odem der lebenspendenden erde, der auch durch seinen körper weht. In seinem gedichte *Outer and Inner* (*A Reading of Earth, Poems* II, s. 138) fühlt sich der dichter im zauber der waldesstille zur mittagszeit dem unsichtbaren so nahe, daß seine phantasie nur eine kleine anstrengung zu machen braucht, um die maskirten geister zu sehen, die von bäumen und blumen hüpfen. In *Song in the Songless* (*A Reading of Life*, s. 63) ruft das geräusch des schilfgrases einem seufzer im herzen des dichters:

They have no song, the sedges dry,
And still they sing.
It is within my breast they sing,
As I pass by.
Within my breast they touch a string,
They wake a sigh.
There is but sound of sedges dry;
In me they sing.

Dies ist nicht die althergebrachte naturschwärmerei oder naturanbetung der dichter, es ist auch nicht das hineinprojiziren von menschlichen erregungen und gefühlen in das wesen

[1] *The Spirit of Earth in Autumn*, s. 229. — Unser himmel ist auf erden: *Lord Ormont*, kap. XIV, s. 160: *We do not get to any heaven by renouncing the Mother we spring from.* — *Wind on the Lyre* (*Poems* II, s. 178): *And wing our green to wed our blue* (die vermählung des himmels mit der erde).

der natur, die auffassung der natur als eines spiegels der persönlichen gefühle, sondern der wille des menschen, den sinn der natur zu erfassen und ihren großen lebensplan zu erkennen. Auch in seinen *romanen* spielt dieser gedanke eine große rolle. Eine enge verknüpfung zwischen szene und charakter wird hier angestrebt. Die beschreibung der natur bei Meredith verfolgt immer jenen tiefern zweck, das zusammenfließen der menschen- und naturseele zu stande zu bringen. Nicht wald und sonnnenuntergang werden hier beschrieben wie so oft in der schönen litteratur, um die richtige atmosphäre hervorzubringen, in der held und heldin sentimental erscheinen können. Welch wunderbare, innige verflechtung zwischen den flammen des sonnenauf- und sonnenuntergangs und dem immer mächtiger auflodernden feuer der leidenschaft in den herzen zweier liebenden, Richard und Lucy in *Richard Feverel*! Die völlige auflösung des lebens zweier seelen im leben des einheitlichen ganzen, der erde, bildet den grundton in der berühmten *pastorale* des 19. kapitels, die mit den gesang anhebt: „Golden liegen die wiesen, golden fließen die flüsse, rotes gold liegt auf den föhrenstämmen. Die sonne kommt zur erde nieder und wandelt über gefilde und gewässer.“ Wenn aber die erde mit der donnerstimme des sturmes spricht, dann fühlt sich Meredith erst recht im einklang mit ihr. Der *triumph der bewegung* (*the glory of motion*) berauscht ihn. Die direkte berührung mit den elementargewalten der natur, mit wind und wetter, reinigt und erhebt seine seele. *The taking of rain and sun alike befits men of our climate, and he who would have the secret of a strengthening intoxication must court the clouds of the South-west with a lover's blood.*[1] Dieses ringen nach harmonie mit der erde bei einem menschen, der das kindliche gefühl der zugehörigkeit zu ihr verloren hat, bis er im sturmesbrausen der mutter stimme wieder erkennt und an ihre brust zurückkehrt, hat Meredith mit künstlerischer vollendung dargestellt im 42. kapitel (*Nature speaks*) des romanes *Richard Feverel*. Das jauchzen im herzen des vaters[2] zieht wie ein *Cantus firmus* durch die tonfülle des

---

[1] *Egoist*, kap. XXVI, s. 264. — Vgl. damit *Harry Richmond*, kap. L, s. 478.

[2] Richard, der mit seiner sentimentalen freundin Lady Judith planlos in der welt umhergeirrt ist, hat soeben die kunde von der geburt eines söhnleins vernommen.

chores, des majestätischen, allgewaltigen jauchzens des waldes im sturmgewitter.[1]

Aber nicht nur in den wäldern findet der mensch die lettern, durch die er das geheimnis der erde entziffern kann. Auch in den *städten*, im dichten gedränge der menschen ist der schlüssel zu finden, der das geheimnis erschließt.[2] Auch hier muß das individuum lernen, im ganzen zu leben, seine mitmenschen als brüder zu betrachten, sich mit ihnen dahin zu vereinigen, dem großen gedanken der *evolution der menschlichen gesellschaft*, die Meredith nach dem vorgang Spencers als einen mächtigen, durch evolution sich entwickelnden organismus betrachtete, zum siege zu verhelfen. Hier liegt der keim des weitblickenden Meredithschen liberalismus, der für praktische reformen eintritt und in der energischen anwendung des menschlichen verstandes zur lösung aller sozialen probleme und im harmonischen einsetzen der vereinten kräfte aller individuen zur erreichung des höchsten zieles, der wohlfahrt der allgemeinheit, sein heil sieht.

Harte worte hat Meredith über die *planlosigkeit der englischen gesellschaft* gesprochen. Das individuum erblickt in der erwerbung von *reichtum*, der ihm die befriedigung seiner gelüste zusichern kann, das höchste ziel. In dem ungeheuren reichtum bei einem großen teil der höheren gesellschaftsschichten, denen das gefühl der verantwortung und der sinn für arbeit, die sich in den dienst der allgemeinheit stellt, abhanden geht, erblickt Meredith eine große gefahr. Noch gefährlicher wird dieser reichtum, wenn er in jungen händen liegt. In seinem roman *The Adventures of Harry Richmond* hat Meredith den reichen jüngling geschildert[3] und, wie Carlyle seinen Teufelsdröckh, einen deutschen professor, dr. Julius Karsteg, zum sprachrohr seiner sozialen und politischen ansichten gemacht:

---

[1] Man vergleiche damit die abweichende behandlung desselben themas in Chateaubriands *Atala*.

[2] *Earth's Secret* (*Poems* I, s. 188): Die deutlichsten, auch den tieren verständlichen buchstaben sind in der natur. Die menschliche gesellschaft ist aber ein ebenso wahres blatt aus dem buche der erde. — Vgl. auch *Forest History* (in *A Reading of Life*, s. 71—80): Laßt uns in die wälder *und* in die städte gehen!

[3] Vgl. auch den jungen aristokraten, der seinen reichtum verliert und ein tüchtiger mensch wird, in *The Empty Purse*.

Have you no aim? You have . . . fabulous wealth . . . What is your object?—(Are you) to be another of those huge human pumpkins called rich men, who cover your country and drain its blood and intellect?— Yes, you work hard for money. You eat and drink, and boast of your exercices: they sharpen your appetites . . . You work so hard that you have all one aim, and that is fatness and ease. (*Harry Richmond*, kap. XXIX, s. 259 und 260.)

Aber nicht nur reichtum allein verblendet die englische gesellschaft, daß sie die höheren ziele nicht mehr sehen kann. Die sklavische verehrung des *ranges und der klassen*, das was Thackeray als *snob*tum bezeichnet hat, lenkt ihre energie in falsche bahnen. Wo alle nur bemüht sind, in die nächst höhere klasse hinaufzuklettern, da wird intellekt und genie verachtet. Wie Thackeray so hat auch Meredith in einigen romanen (*Evan Harrington*, *Rhoda Fleming*, *The House on the Beach*, *Vittoria*) das snobtum gegeißelt und versucht, seinen zeitgenossen die lächerlichkeit sowohl der anbetung als auch des götzen selber vor die augen zu führen.

Your nobles are nothing but rich men inflated with empty traditions of insufferable, because unwarrantable, pride, and drawing substance from alliances with the merchant class. Are they your leaders? (*Harry Richmond*, a. a. o.)

Das snobbische interesse der englischen gesellschaft für rang und würden hat Meredith in der *normannischen nase* versinnbildlicht, deren geschichte er in *Aneurin's Harp* erzählt (*Poems* II, 73—78): *This our Saxon brothers cherish!*[1]

Dem snobtum hält Meredith in seiner politischen novelle *Beauchamp's Career* den wirklichen adel der gesinnung, der alle führer der gesellschaft beseelen sollte, gegenüber. *Beauchampism* ist der geist, der sich in den dienst der allgemeinheit stellt.

Das lesen der erde bei natur und mensch offenbart die eine große tatsache: *entwickelung, fortschritt.* Doch gibt es augenblicke, in denen die erde uns nicht als mutter, sondern als feindin anzublicken scheint[2]. Hier heißt es, den glauben an das gute nicht verlieren, was sie auch schreckliches und häßliches uns in den weg legen mag. Sie muß uns das gute

---

[1] In *Richard Feverel*, kap. XXXV, s. 307, belehrt Meredith Thackeray: *The national love of a lord* (d. h. snobtum) *is less subservience than a form of self-love.*

[2] *Faith on Trial*, *Poems*, s. 153: *She had flung me to dust in her wake* usw.

und das böse geben, und wir müssen mit beiden uns abfinden. „Frage mich nicht!“ ruft die erde dem zweifler zu.[1] „Nimm alles hin, was ich dir gebe!“

> *Accept, she says; it is not hard*
> *In woods; but she in towns*
> *Repeats, accept.* (*Outer and Inner*, *Poems* II, 138.)

Dieser *glaube an den sieg der evolution* ist ein eigentlicher eckstein im Meredithschen gebäude der weltanschauung. In seinem gedichte *A Faith on Trial* (*A Reading of Earth*, *Poems* II, 141 ff.) behandelt er das problem des zweifels. Durch harte prüfung wandelt der mensch[2]. Bleibt verstand sein führer, dann wird der glaube ihn nicht verlassen; dann wird er sehen, wie aus kalter erde die rose sich entfalten wird.

> *Who see in mould the rose unfold,*
> *The soul through blood and tears.* (*Outer and Inner*, wie oben.)[3]

Nicht nur natur und gesellschaft, sich *selber* muß der mensch lesen können. Soll der staat und die gesellschaft höherer entwickelung entgegengehen, muß das individuum zuerst bei sich selber die reform begonnen haben. Es muß wissen, *was es ist*[4], und, wenn es sich selber erkannt hat, mit hülfe seines verstandes seine weiterentwickelung fördern. Der mensch ist nicht ein lebewesen wie das tier. Höhere eigenschaften sind durch langsamen entwickelungswandel in ihm geboren worden. Nach Meredith sind es vor allem *drei elemente*, deren innige zusammenwirkung den menschen ausmacht: *blut*, *gehirn* und *geist*, oder *körper*, *verstand* und *seele*. Jedes ist in dieser reihenfolge aus dem andern entsprungen. Zuerst war der *körper* da, die *sinne*, die tierische kraft, die treibende gewalt, die tiefste grundlage, ohne die weder intellekt noch seele denkbar sind. Doch die an und für sich ziellose pferdekraft des körpers muß durch die peitsche des *verstandes* in richtige

---

[1] Ebenda: *Harsh wisdom gives Earth, no more; In one the spur and the curb: An answer to thoughts or deeds; To the legends an alien look; To the Questions a figure of clay.*

[2] Diese prüfung nennt Meredith *ordeal* in seinen novellen. (Vgl. den titel *The Ordeal of Richard Feverel.*)

[3] Über die sicherheit des fortschritts vgl. auch *Progress* und *The World's Advance* (*Poems* I, s. 197, 198).

[4] *Earth and Man*, *Poems* I, s. 144: *and ever that old task Of Reading what he is and whence he came, Whither to go, finds wild letters flame Across her mask.*

bahnen gelenkt werden. Blut zum gehirn, lebenskraft zum verstand! Wenn beide in diesem abhängigkeitsverhältnis zusammenwirken, dann reitet der gedanke auf der kraft, dann ist der kalte verstand durch die sinne zu warmem leben erblüht. Dann entfaltet sich die *seele*, der *geist*. Die seele ist deshalb die blume der evolution, die blume, deren wurzel der körper, deren blätter und stiel der verstand ist.[1] Sie ist aus der erde geworden. Du kannst die seele nicht vom körper trennen. Zerstöre die wurzel, und die blume stirbt ab. Derjenige ist glücklich, der alle drei elemente im vorhin geschilderten abhängigkeitsverhältnis leben läßt. *Vom blut durch gehirn zur seele*[2], das heißt menschenwürdig leben.

Each of each in sequent birth,
Blood and brain and spirit, three
(*Say the deepest gnomes of Earth*),
Join for true felicity. (*Woods of Westermain, Poems* I, 84.)

Merediths novellen versuchen uns zu zeigen, was am menschen geschieht, wenn das eine oder andere element nicht zu seinem rechte kommen kann. Wird dem *körper* nicht gegönnt, was er, wenn auch ein diener, nach recht und fug beanspruchen darf, und wird das ganze leben absorbirt von seele und intellekt, dann entsteht *askese* und *religiöser wahnsinn.* Am schlimmsten aber ist es, wenn der *verstand* zu kurz kommt, gleichgültig, ob es der körper oder die seele ist, die auf kosten des verstandes das übergewicht gewinnt.

Dominirt die *seele* in übertriebener weise über *verstand* und körper, dann krankt der mensch am größten übel unserer zeit, an der *sentimentalität.* Vor allem sind es die frauen, die dieser krankheit unterworfen sind. Sentimentalität ist die abneigung, den tatsachen des lebens ins auge zu schauen und ihnen gemäß, innerhalb der schranken der naturgesetze, die die erde als strenge mutter uns auferlegt, das leben einzurichten. Denn das heißt sich mit dem großen entwickelungsplan der erde in übereinstimmung setzen oder religiös leben:

---

[1] *Faith on Trial, Poems* II, s. 157: *And out of the sensual hive* (die sinne), *Grown to the flower* (seele) *of brain* (verstand). — Ferner *Egoist*, kap. XXXI, s. 322: *that youthful bloom of the soul.*

[2] *Faith on Trial, Poems* II, s. 157: *That from flesh unto spirit man grows Even here on the sod under sun.* — *Woods of Westermain, Poems* I, s. 84: *Pleasures that through blood run sane Quickening spirit from the brain.*

mit freuden aus der hand der gegenwart — und die erde kann uns nur die gegenwart geben — das feld der umstände empfangen, so wie es ist, und auf ihm taten zu vollenden. Der sentimentalist kann das nicht. Die gesetze der erde sind ihm zu streng, die umstände der gegenwart zu abschreckend. Er ruft zum unsichtbaren, daß er ihn von der erde wegnehme[1], oder er hüllt sich in die wolken der illusionen, damit er die wirklichkeit nicht sehen könne. Doch das heer der tatsachen marschirt auf ihn zu und überwältigt ihn.[2] — *Alle romane Merediths wenden sich gegen die sentimentalität.*

In der letzten reihe seiner novellen (beginnend mit dem *Egoisten*) hat Meredith ein besonderes kapitel der disharmonie der drei elemente, bei dem der intellekt aus der ihm gebührenden grundtonstellung verdrängt worden ist, zum gegenstand seiner dichtung gemacht. Auch bei der *geschlechtlichen auswahl*[3] müssen auf beiden seiten alle drei elemente zur geltung kommen können: körper, intellekt und seele. Bisher aber hat man die *frau* so erzogen, daß die freie entwickelung ihres intellekts unterdrückt und das harmonische verhältnis der drei elemente zerstört worden ist.[4] Vor allem wendet sich Meredith gegen das romantische postulat der sklavisch hingebenden Lohengrinverehrung der frau für ihren auserwählten. Die forderung ist entwürdigend für sie und macht sie zum feigling.[5] Meredith spricht für gleiche rechte auf beiden seiten. Seine frauen sind frei-blickende, willensstarke wesen, die sich von den traditionen ihres geschlechtes, der sentimentalität, befreit haben. Ottilia, der deutschen prinzessin, stellt Meredith das sonderbare zeugnis aus: „die prinzessin konnte nur *intelligent*

---

[1] *Earth and Man*, *Poems* I, s. 147, XX und XXIII.

[2] *Richard Feverel*, kap. XXIII, s. 163: *Poor youth! the great array of facts was in due order of march.* — *Egoist*, kap. IV, s. 30: *Reality is the offender; delusion our treasure that we are robbed of . . . The disgust of reality!* — Der glänzendste sentimentalist ist Richmond Roy in *Harry Richmond.*

[3] Meredith gebrauchte den ausdruck im *Egoist*, kap. V, s. 36, 38, kap. XXX, s. 310.

[4] *Egoist*, kap. IX, s. 78: *they have to blindfold the mind's eye. They are society's hard-drilled soldiery, Prussians that must both march and think in step* usw. — Kap. XI, s. 110—112. — Kap. XVI, s. 160, *the lasso.*

[5] *Egoist*, kap. XXXI, s. 323: *man-desired passion.* — Kap. XXV, s. 248. — Vgl. auch *The Sage Enamoured, Poems* I, s. 53 ff.

lieben".[1] Sein ideal der frau hat er in Clara Middleton (in *The Egoist*) und in *Diana of the Crossways* verherrlicht. In den jahren 1885—1895 behandelte er nur noch das problem der *falschen stellung der frau* und der konventionellen meinungen über die ehe. (*Diana of the Crossways* 1885, *One of our Conquerors* 1891, *Lord Ormont and his Aminta* 1894, *The Amazing Marriage* 1895.) Das problem scheint sich hier um folgende frage zu drehen: Soll die frau in unglücklicher ehe nicht den mut haben dürfen, ihr ehrenwort zu brechen, tapfer genug sein dürfen, um ehrenlos zu sein?[2]

Ebenso gefährlich ist die mischung, wenn der *körper* (die sinne) über verstand und seele dominirt. Die sinne sind nur dazu da, dem verstand als instrument zu dienen, durch das er die wahrheit erkennen kann. Maßen sich aber die sinne eine funktion an, für die sie nicht bestimmt sind, gehen sie darauf aus, sich lust zu verschaffen, dann ist das tier im menschen entzügelt und der intellekt zum sklaven gemacht worden. Doch die erde rächt sich, wenn sie ihr kind sündigen sieht. Die natur führt die rache aus, und ihre peitsche bringt dem menschen schmerz. Sie peinigt seinen körper mit krankheit, oder sie bringt unzufriedenheit des gemütes, die alle freude zerstört. Hippias in *Richard Feverel* fühlt das zwacken dieser peitsche. Das wesen dieser tragi-komischen gestalt begründet Meredith durch die worte: Er hatte das unglück, starke gelüste und einen schwachen magen zu haben.[3] Sein neffe Adrian, der weise jüngling, dessen glänzende geistesgaben ein vergrabenes pfund sind, da sie nie zur herrschaft gelangen konnten, ist ein noch traurigeres beispiel der falschen mischung. Sein lebensproblem war, die begierden zu befriedigen, ohne seinen guten ruf preiszugeben. Die lösung war ihm gelungen, und die welt glaubte an seine tugenden. Etwas dämonisches lastet auf dieser kalten gestalt. — Die alte theorie, daß die jugend sich austoben müsse, die sog. *wild oats theory*, hat Meredith ebenfalls *ad absurdum* geführt in demselben roman. Lord Heddon und Darley Absworthy, zwei überzeugte vertreter dieser lehre, ziehen durch die welt, der eine mit einem blödsinnigen sohne, der andere mit auszehrenden töchtern.[4]

---

[1] *Harry Richmond*, kap. L, s. 479.
[2] Diese frage stellt sich Clara in *The Egoist*, kap. X, s. 93.
[3] Kap. I, s. 5.
[4] *Richard F.*, kap. XVIII, s. 120—123.

Mit der entwickelung der menschlichen gesellschaft nehmen die gelüste der sinne *feinere formen* an, sie verstecken sich schlau wie füchse und schlangen hinter schön klingende namen. Das individuum will das scheinen, was es nicht ist. Hier wie dort rächt sich die erde. Doch schwingt sie keine peitsche mehr. Sie beauftragt die menschliche gesellschaft, die rache zu vollziehen durch den gebrauch der feinsten waffe, die sie besitzt, durch das *lächeln.* Meredith glaubt, daß die *komische muse* einen wohltätigen, läuternden einfluß auf das individuum ausübe. Sie hat ein auge für den sich bemäntelnden egoismus und lähmt ihn durch ihr gelächter. „Sobald (die menschen) aus den normalen verhältnissen herauswachsen, aufgeblasen werden, affektirt, pretenziös, bombastisch, heuchlerisch, pedantisch, phantastisch, empfindlich, sobald die muse sieht, daß sie sich selbst betrügen oder betrügen lassen, sich der götzenanbetung hingeben, in eitelkeiten aufgehen . . ., sobald sie gegen den gesunden menschenverstand und die gerechtigkeit sündigen . . ., blickt der geist von oben schalkhaft auf sie nieder und wirft ihnen ein schiefes licht zu, dem salven silbernen gelächters folgen. Das ist der *komische geist.*“[1]

Wohl dem individuum, das durch das lächeln sich heilen läßt! Wehe dem, der es nicht mehr kann! Sigismund Alvan (eine gestalt, der Ferdinand Lassalle modell stand) in *The Tragic Comedians* hat ein lächerliches ende. Er stirbt als selbstbetrüger und prätendent, als lächerliche gestalt, als tragischer komödiant. Die große masse der menschen gehört der komischen klasse an. Nur wenige sind so gemischt, daß die beiden musen sich vereinen müssen, sie zu benennen.[2]

Die novellen der jahre 1871—1880 (*The Adventures of Harry Richmond* 1871, *Beauchamp's Career* 1876, *The Egoist* 1879, *The Tragic Comedians* 1880) sind hauptsächlich dem egoismus, dem falschen stolz und seiner bestrafung durch das gelächter der gesellschaft gewidmet. Die behandlung dieses problemes erreichte ihren höhepunkt in *The Egoist, a comedy in narrative* (1879). Merediths egoist ist ein gemisch von empfindlichkeit, blasirtheit und einbildung. Die novelle ist die paraphrase eines schauspieles.

---

[1] *An Essay on Comedy* (1877), s. 89—90. — Dazu vgl. *Egoist, Prelude.*

[2] *Tragic Comedians*, kap. XIX, Tauchnitz s. 268, 269.

In allen seinen geisteswerken hat Meredith versucht, dem intellekt die höchste stellung einzuräumen. Die botschaft, die er dem menschen brachte, war die, daß er nicht mehr das wehrlose geschöpf sein solle, das von seinen gelüsten und nerven herumgerissen wird, sondern ein wesen, das durch den verstand das tier in zaum und zügel hält. Schreiten soll er durch die welt auf dem pfade des fortschritts, links und rechts von den freuden und genüssen nehmend, die ausgestreut daliegen. Doch stille stehen soll er nie. Hoch tragen soll er das blitzende schwert des verstandes und, wenn der arm ihm sinkt, es freudig seinem nachfolger übergeben, froh genug, als ein teilstück zum großen ganzen hingewirkt zu haben.

St. Gallen. BERNHARD FEHR.

WIEDER EINIGES ZUM KAPITEL „FERIENKURSE“.

Unter den französischen städten, die ferienkurse eingerichtet haben, wird seit einigen jahren auch *Nancy* mehr und mehr aufgesucht. Nun hat der aufenthalt in Nancy manches für, manches gegen sich. Da*für* dürfte sprechen einmal ein gewisser ruf, den die kurse genießen, dann der reizvolle, interessante charakter der stadt selbst und schließlich die schönheit ihrer umgebung. Von diesen vorzügen habe ich die an zweiter und dritter stelle erwähnten während meiner sommerreise mehrere wochen lang ausgiebig genossen, um die kurse selbst dagegen, da ich mir die bekanntlich nicht immer angenehme arbeit des kollegsitzens für Dijon aufsparen wollte, mich nur aus scheuer entfernung und sozusagen indirekt — durch verkehr mit einigen dozenten — bekümmert. Wo nun nicht gerade aus bestimmten gründen ein ganz besonderes bedürfnis vorliegt, möchte ich dem jungen neusprachler, der vielleicht das erste mal ins ausland geht, von einem besuch Nancys eher abraten. Einmal bringt nämlich die nähe der grenze das einmengen mancher mehr oder minder deutscher züge mit sich; dann ist das leben dort verhältnismäßig recht teuer und, soweit es sich in der öffentlichkeit kund gibt, so z. b. im restaurantsleben, eigentlich wenig typisch französisch; ferner erscheint mir die bevölkerung reservirter, als ich dies sonst in französischen provinzstädten beobachtet habe (wenigstens

trifft dies auf die bürgerschaft in ihrer breiten mittelschicht zu, wogegen die akademischen kreise, die gymnasiallehrer usw. im verkehr äußerst entgegenkommend sind). Als wenig günstiger umstand kam dann im letzten sommer noch eine ausstellung (die *Exposition universelle de l'Est*, wie ihr offizieller titel lautete) hinzu, die mit ihrem ganz gewaltigen zustrom von fremden die eben erwähnten nachteile doppelt scharf hervortreten ließ. Ich kann mir wohl denken, daß gar mancher ferienkursbesucher unter diesem umstand litt und durch ihn in der wirksamen und planmäßigen ausnützung seines aufenthalts behindert wurde. Kommt nun allerdings der letzte übelstand für sonst in wegfall, so möchte ich, alles in allem, Nancy für den anfangsbesuch doch niemandem anraten, denn der weniger erfahrene läuft hier zu sehr gefahr, aus seinen beobachtungen und eindrücken auf französische sitten, gebräuche und anschauungen falsche rückschlüsse zu ziehen.

Günstiger liegen — rein lokal-materiell gesprochen — die verhältnisse in der hauptstadt der Bourgogne, dem ruhigen *Dijon*, das freilich die herrliche umgebung der stadt der lothringischen herzöge vermissen läßt, in dem man aber sonst recht gut und billig aufgehoben ist. Dijon ist, natürlich bei stark burgundischem einschlag, der auch nach der sprachlich-lautlichen[1] seite entsprechend hervortritt, in seinem gesamtcharakter eine echt französische provinzstadt und könnte somit in seiner äußeren verfassung ungefähr die eigenschaften aufweisen, die man dem jungen neusprachler für den ort seines ersten aufenthaltes auf französischem boden wünscht, wären dort nur auch dabei alle für die sprachliche förderung

[1] Ich sehe davon ab, die lange liste phonetischer eigenheiten, die ich mir angelegt habe, hier zu veröffentlichen, beschränke mich vielmehr auf die bemerkung, daß es sich dabei zumeist um eine allerdings recht weitgehende vertauschung offener und geschlossener vokale, ferner auch um gelegentliche kürzung der in den übrigen teilen Frankreichs lang gesprochenen vokale handelt. Gewiß mag sich der anhänger einer *standard*-aussprache an diesen lautlichen partikularismus stoßen; aber wenn man bei wiederholten besuchen der provinz zu beobachten gelegenheit hat, wie gewisse lautliche varianten oft weite landstriche umfassen und sich hier im mund von gebildet und ungebildet wiederfinden, so wird man in dingen der aussprache mit der zeit von selbst „toleranter" und kommt so — was gewiß auch kein schade ist — allmählich zu der einsicht, daß dem unterricht, den man selbst erteilt, in dieser beziehung gar manches pedantisch einseitige und kurzsichtige anhaftet.

und anregung nötigen bedingungen erfüllt. Da sieht nun leider der kundige schon nach wenigen stunden, daß Dijon eine ferienkurseinrichtung älteren schlages ist. Während andere kursinstitutionen in dem niveau der wissenschaftlichen darbietungen (wie Paris), oder in dem pädagogisch-methodischen ausbau (Besançon u. a., und in der Schweiz das rüstig vorwärtsschreitende Neuchâtel), oder gar in beiden zugleich ihre stärke suchen, macht Dijon weder in der einen noch in der anderen richtung irgendwelche anstrengungen; es scheint, als ob es von der reichen anregung, die seine konkurrenzstädte aus dem fortschritt des deutschen unterrichtswesens im allgemeinen wie aus den mancherlei einzelkritiken der kursunternehmungen zweifellos gewonnen haben, nichts gespürt habe, ja überhaupt außerhalb des bereiches aller dieser einflüsse stehe oder stehen wolle.

Betrachten wir die den kursen in Dijon anhaftenden mängel etwas genauer.

Da ist zunächst die *phonetik*, von der man in Dijon anscheinend mehr den namen als die sache kennt. Während meiner vier wochen dauernden anwesenheit ist dieses fach weder theoretisch noch praktisch betrieben worden. Wohl haben *vor* meiner ankunft vorträge über phonetik stattgefunden; allein dieser umstand kann daran nichts ändern, daß für einen ferienkurs, der vier monate umfaßt, eine sich auf die kurze zeit von etwa 14 tagen zusammendrängende sechsstündige vorlesung denn doch zu wenig ist. Über phonetik müßte man in einem ordentlichen ferienkurs jedem teilnehmer zu jedem zeitpunkt des eintritts etwas gediegenes zu hören geben, wobei man noch besonders darauf zu achten hätte, daß die darbietungen, über die billige kompendiarische übersicht hinausgreifend, auf enger begrenzte stoffeinheiten wissenschaftlich um so gründlicher eingingen. Das was in den bewußten sechs lektionen geboten worden war, soll — so erfahre ich — recht, recht mager gewesen sein.

Über *litteratur*, dasjenige vortragsgebiet, in dem doch sonst die besondere stärke der franzosen liegt, habe ich bei einem ferienkurs kaum jemals so trocken und oberflächlich sprechen hören als in Dijon. Die vorträge waren vor allem in der materie sehr unzureichend. Wenn eine litteraturvorlesung sich über das knappe leitfadenniveau nicht emporzuschwingen versteht, so möge man sie lieber streichen. Was

da z. b. den hörern in der vortragsserie *Le Roman français au dix-neuvième siècle* geboten wurde, war ein großes gerippe: namen, titel, analyse, kurze „kritik" — schluß! Nur wenig besser stand es mit einem anderen kolleg über Corneille, Racine und Molière. Dem einzelnen autor sollten zwei stunden gewidmet werden, von denen nun die erste leider jedesmal weiter nichts als das — für den vorliegenden zweck doch gänzlich überflüssige — statistische material brachte, d. h. die biographie *in extenso* und die ganze endlose liste der werke. Wahrlich! die herren machen sich die arbeit leicht. Ich kenne schulen in Deutschland, an denen der das französische unterrichtende deutsche lehrer dergleichen sachen seinen schülern nicht vorsetzen würde. Das ist veraltete litterarische methode! Leider fehlte bei diesen vorträgen auch sonst noch verschiedenes, u. a. die klare disposition; so durfte der in frage kommende dozent sich in der Corneillestunde beispielsweise nicht beständig in eine parallele mit Racine verlieren, da letzterer ja erst in der übernächsten stunde behandelt werden sollte. Er mußte ferner in der zweiten Racinestunde bei der analyse der *Phèdre* die vielen abschweifungen meiden sowie die sonsigen überflüssigen details, über denen der nicht schon orientirte doch nur beständig den hauptfaden verlieren konnte. Herausarbeiten der hauptpunkte der Racineschen dramaturgik hätte das einzige ziel des vortragenden sein sollen, alles andere mußte beiseite gelassen werden. Hier vermißte man überhaupt beständig die gewissenhafte präparation; den vorträgen haftete zu sehr der charakter des improvisirten, wenn nicht gar dessen an, was der franzose mit *décousu* bezeichnet.

Der vorlesung eines gymnasialprofessors über *Parallèle entre le romantisme allemand et le romantisme français* konnte man auch bei bestem willen und bescheidendsten ansprüchen kaum geschmack abgewinnen. Übrigens schenkte ich mir hier die zweite stunde nach dem wenig ermutigenden eindruck der ersten, deren inhalt sich aus folgenden elementen zusammensetzte: zitirung allgemeiner urteile aus litterarhistorikern — wobei übrigens die einseitigkeit in der wahl auffallen mußte; so ist des vortragenden einziger französischer gewährsmann Pellissier! —, zitirung einiger stellen aus Mme de Staël, analyse von Kleists *Käthchen von Heilbronn* und *Penthesilea.* Gesamteindruck: furchtbare langeweile, nicht nur wegen des kompilatorischen charakters der vorlesung, sondern hauptsäch-

lich auch wegen der trockenen, jeder persönlichen inspiration baren form, in der sie wortwörtlich vom blatt abgelesen wurde.

Auch die sonstigen anläufe zu litterarischer unterweisung waren manchmal recht eigenartiger natur: so belehrt der mit der korrektur der aufsätze beauftragte dozent gelegentlich der besprechung einer arbeit seine hörer darüber, daß Zola wegen seiner ekelerregenden schilderungen eigentlich kein ernst zu nehmender schriftsteller sei. Man mag nun gewiß über die moral oder unmoral bei Zola verschiedener meinung sein, man mag sogar seine schöpfung *en bloc* ablehnen, jedenfalls aber wird man sich hierbei lieber auf keine beweisführung stützen als auf die des erwähnten herrn, der also schließt: Ich habe von Zola zwei oder drei romane gelesen, darunter *La Terre* (nur zur hälfte!), und die haben mich so angeekelt, daß ich auf den rest lieber verzichtete; *ergo* — Zola ist ein unmoralischer schriftsteller! Eines können bekanntlich selbst sehr puritanische seelen Zola nicht abstreiten, daß er nämlich ein meister realistischer, auf gewissenhafte einzelbeobachtung gegründeter schilderung ist. Nun will selbst hiervon der gestrenge zensor aus Dijon nichts wissen; die schilderung der bauern in *La Terre*, so sagt er, sei absolut falsch. Der kritiker begeht hierbei den irrtum, daß er den Zolaschen bauer an dem ihm persönlich bekannten bauern der Bourgogne mißt und dabei übersieht, daß uns in *La Terre* nicht letzterer, sondern der bauer der Beauce vorgeführt wird. Nun kann man sich aber von kennern der lokalverhältnisse jeden tag aufs neue bestätigen lassen, daß die schilderung des bauernmilieus in dem erwähnten roman so urecht ist, wie sie es überhaupt nur sein kann.

Die über das *unterrichtswesen* angesetzten drei (!) vorträge, von denen ein einziger (!) auf das höhere schulwesen entfiel, hatten sich wieder zufällig schon vor meiner ankunft erledigt, so daß ich nichts über sie sagen kann, es müßte denn ein hinweis darauf sein, daß auch hier ähnlich wie bei der phonetik ein materielles plus unbedingt nötig wäre.

Von einer vorlesung über *La Culture contemporaine en France* habe ich nur den anfang gehört, der allerdings zu dem gesamtrahmen der wissenschaftlichen vorlesungen paßte. In den ersten beiden stunden nur trockene statistik und jahreszahlen; an das thema selbst hält sich die vorlesung nicht, oder richtiger gesagt, sie kommt nicht dazu, denn sie bleibt

beständig bei der revolution stehen, während doch über „zeitgenössisches“ gesprochen werden soll. Es mag sein, daß ich hier nur die „einleitung“ zu genießen bekommen habe, und daß der rest besser war als der anfang. Aber ich glaube, der in frage stehende herr ist seiner ganzen vorbildung nach doch nicht der mann, um über ein so komplizirtes thema sprechen zu können.

Die — sämtlich von derselben kraft versehenen — vorlesungen über themata rein *sprachlicher* natur geben bezüglich ihres inhalts zu besonderen bemerkungen keinen anlaß, da es sich im wesentlichen um die auch aus anderen ferienkursen her wohlbekannte *Etude du vocabulaire* handelt. Ob diese sachen wirklich nutzen stiften, oder ob sie vielleicht besser durch wichtigere zu ersetzen wären, möge hier nicht erörtert werden. Hinsichtlich der *auswahl* des stoffes und der *form*, in der er geboten wurde, hätte ich allerdings manche bedenken, besonders bei dem *Les Idiotismes de la langue française* benannten teil, in dem die allerelementarsten und selbstverständlichsten dinge, die doch unmöglich einen ernsthaften *cours* ausfüllen können, in der am vortragenden oben skizzirten weitschweifigen und vom thema häufig abschweifenden form behandelt wurden.

Die trennung in eine *section supérieure* und *section élémentaire*, die man für die übrige sprachliche unterweisung beliebt hatte, stand eigentlich nur auf dem papier. Sinn hat sie ja nur da, wo nach stoff und methode zwischen den beiden gruppen wirklich ein beabsichtigter und streng durchgeführter unterschied besteht. In Dijon ist diese einteilung mehr passive modesache als gewolltes system. So hörte ich in der *section élémentaire* einen vortrag über die *Concordance des temps*, der sowohl seines inhalts wie der komplizirten anordnung wegen unbedingt der höheren sektion hätte zugewiesen werden müssen. Bei letzterer war die heranziehnng der hörer zur mitarbeit auffallend gering. Überhaupt fehlte dem ganzen jeder methodische plan. Man ließ z. b. vorlesen, ohne auch nur im geringsten zu korrigiren. Wozu? Im interesse der nur zuhörenden wäre es doch besser gewesen, wenn der vortragende den text selbst vorgelesen hätte.

Daß neben veralteter schablone hin und wieder auch gutes geboten wurde, soll nicht verschwiegen werden; dahin rechne ich z. b. die recht verdienstliche *Lecture et commentaire d'un*

journal, die unter sachlichem wie sprachlichem gesichtswinkel wöchentlich einmal veranstaltet wurde. Ich glaube sogar, daß wir hier vor der verhältnismäßig besten und originellsten darbietung des ganzen ferienkurses stehen.

Das gesagte läßt erkennen, daß die kursleitung in Dijon nicht gerade glücklich inspirirt ist; ich habe auch den eindruck, als ob sie nicht gut sekundirt wäre. Der in betracht kommende universitätsprofessor mag ja geistig ganz gewiß auf der höhe seiner aufgabe stehen — in theorie wenigstens; dagegen bringt sein assistent, ein volksschullehrer, der auf die gestaltung der verhältnisse dem anschein nach sehr stark einwirkt, den bedürfnissen sowie der eigenart des zum größten teil aus akademikern bestehenden auditoriums offenbar ein recht geringes verständnis entgegen. Hieraus erklärt sich wohl auch zum teil der zwischen kursleitung und hörerschaft herrschende etwas eigentümliche verkehrston, der zwar mit den gesetzen der höflichkeit nie in konflikt geriet, dem jedoch die dozirenden herren eine so starke dosis herablassung und überlegenheitsgefühl beigaben, daß nur neulinge oder solche, denen aus sprachlicher unreife kein maßstab für nüancen zur verfügung stand, hierin noch die traditionelle französische „liebenswürdigkeit“ erblicken konnten. Eine diskussion der kurseinrichtungen, wie sie in anderen städten von den professoren oft gewünscht und geradezu gesucht wird, liebten die herren nicht oder mieden sie doch geflissentlich. Sie hielten sich selbst eben für zu überlegen, die hörer für zu inferior. Hier liegt der schlüssel für den ganzen charakter der kursinstitution. Die herren täuschen sich im grunde genommen über die qualität ihres publikums, weil sie den großen irrtum begehen, vom mangel an sprachlicher gewandtheit, den sie bei ihrer hörerschaft konstatiren, auf deren allgemeine geistige reife zu schließen. Aus dieser ja unleugbaren geringwertigkeit der praktischen sprachkenntnisse der kursteilnehmer entsteht somit ein doppeltes mißverständnis: auf seiten der vortragenden *unter*schätzung des publikums, auf seiten des letzteren *über*schätzung der darbietungen. Tatsächlich fanden die herren hier ein ganz unglaublich anspruchsloses publikum, eben deshalb, weil die sprachtechnisch weniger reife majorität sich in solchen fällen durch das für sie ungewohnte sprachlich fertige der darbietungen verblüffen läßt und durch ihr eigenes minderwertiges sprachstadium in den zustand einer gewissen wehr-

losigkeit gerät, in der sie den klaren und ruhigen blick für die eigene und fremde wertschätzung sowie ein stück der sicherheit ihres auftretens einbüßt. Könnten die kursteilnehmer durch etwas höhere praktische sprachkenntnisse den vortragenden mehr „imponiren", so würden letztere ganz gewiß nicht auf dem für beide seiten gleich unrühmlichen standpunkt verharren können, den man in Dijon stets so deutlich herausfühlte: „Für ein solches publikum ist alles gut genug."

Ein höheres sachliches interesse, das sich an tausenderlei oft unscheinbaren zügen sofort dokumentirt hätte, war also auf seiten der kursunternehmer kaum wahrzunehmen; sie betrachten die einrichtung anscheinend mehr als kaufmännische spekulation, bei der sie allerdings, besonders in anbetracht ihres numerisch so kleinen personals, ausgiebig auf ihre rechnung kommen werden. Das gar zu auffällige sichvordrängen der materiellen interessen, nicht nur in Dijon, sondern auch in anderen ferienkursstädten, zeigt sich z. b. noch in folgendem umstande: einzelne mitglieder des lehrpersonals, die irgendwo in der näheren oder weiteren umgebung der süßen landruhe pflegen, fahren lediglich für ihre bestimmten vortragsstunden in die stadt, um nach beendeter sitzung sofort wieder zu verschwinden. Daß unter solchen umständen die anlage des stundenplans nicht durch sachliche gesichtspunkte, sondern durch die betriebsverhältnisse der eisenbahn bestimmt werden muß, versteht sich von selbst, und wie wenig man dann auf die hörer rücksicht nimmt, fiel mir z. b. bei dem programm in Nancy auf, wo man an gewissen nachmittagen die erste stunde auf $1\,{}^3/_4\,h$, die zweite auf $4\,h$, oder die erste auf $3\,h$, die zweite auf $6\,h$ angesetzt hatte, unbekümmert darum, daß man dadurch den studirenden doch den ganzen nachmittag zerreißt oder ihnen den besuch der kurse gewaltsam verleidet. An solchen scheinbaren äußerlichkeiten merkt man oft die absicht nur zu deutlich. Jedenfalls wird wert und wirkung eines ferienkurses, bei dem sich zu sachlich ungenügenden darbietungen auch noch ein allzu offenkundiger geschäftsmäßiger charakter gesellt, auf den nullpunkt herabsinken. Die beobachtungen, die ich diesmal in Dijon gemacht habe, verbunden mit meinen von früher herrührenden erfahrungen im ferienkurswesen, dessen entwickelung ich seit jahren mit warmem interesse verfolge, lassen in mir immer stärkere zweifel an dem nutzen der ganzen institution aufsteigen, besonders wenn

es sich um fälle handelt, wo zu der sachlichen geringwertigkeit der ganzen kursanlage sich für die teilnehmer noch persönlich allerhand enttäuschungen anderer art gesellen.

Enttäuscht sahen sich z. b. alle diejenigen, die beständig die bittersten klagen darüber führen zu müssen glaubten, daß es so furchtbar schwer falle, zu familien zutritt zu erhalten. Natürlich! Die logiswirtin nimmt ihre pensionäre eben nur deshalb auf, weil sie dabei geld verdient; sonst täte sie es nicht, und wer wollte ihr das verdenken? Und die übrigen familien? Ja, welches interesse hätten sie denn daran, sich eines wildfremden menschen anzunehmen? Was für den jungen mann hauptzweck des aufenthaltes bildet, nämlich die spracherlernung, dafür kann man doch bei den am orte ansässigen bewohnern nicht das geringste verständnis voraussetzen, einmal deshalb nicht, weil der franzose eine viel weniger pedantische schulmeisternatur ist als der deutsche, dann — selbst wenn er seiner bildungsstufe nach für das elend des ausländers verständnis hätte —, warum sollte *er* sich denn gerade dazu hergeben, an dessen sprachlicher erziehung, die ihm doch gleichgültig sein kann, mitzuarbeiten? Kann man denn ernstlich von dem franzosen verlangen, daß er jedem radebrechenden fremden jüngling um den hals fällt und sich und seine familie stundenlang dem martyrium — und es ist eines! — aussetzt, seine sprache, für deren schönheit er, der franzose, so viel sinn hat, oft bis zur unkenntlichkeit entstellt und damit jedes vernünftigen sinnes entkleidet zu sehen? Es gehört ein hoher grad von verblendung und von mangel an wirklichkeitssinn dazu, um mit dergleichen naiven erwartungen ins ausland zu fahren. Um der gerechtigkeit willen möge konstatirt werden, daß in Dijon hier die verhältnisse nicht anders, d. h. nicht schlechter, liegen als sonstwo; ganz im gegenteil! das publikum ist dort im allgemeinen sehr leicht zugänglich. Nur verlange man nicht, daß die gesamte einwohnerschaft aus christlicher nächstenliebe oder aus entzücken über die ihm bevorstehende ehre dem ausländer weit die tore ihres hauses öffne und ihm den ganzen tag über gratisstunden gebe. Welchen nutzen nun zieht ein junger mann aus seiner teilnahme an einem ferienkurs, wenn er sich in seinen überspannten erwartungen dermaßen getäuscht sieht, und wenn ihm dabei die kurse selbst eine ernstliche förderung nicht angedeihen lassen können? Ich glaube, er zieht keinen, *gar*

keinen nutzen daraus. Und was ich da in Dijon erlebt, gesehen und beobachtet habe, bestärkt mich in einer längst gehegten meinung, daß nämlich ferienkurse ein *übel* sind, ein großes, wenn auch schließlich notwendiges übel, und daß nur bei ganz günstiger konjunktur, d. h. nur da, wo ein wirklich ideal angelegter kursus mit einer dem sprachlichen ideal möglichst nahe kommenden hörerschaft sich vereinigt, von nutzen und wert gesprochen werden kann.

Ich möchte nun nicht wieder das alte klagelied von der mangelnden vorbereitung der kursteilnehmer ertönen lassen; ich glaube, die verhältnisse bessern sich hier, wenn zunächst auch noch fast unmerklich, mit der zeit doch langsam. Gehen wir lieber noch einen augenblick auf die andere frage ein: Gibt es solche ideal angelegte ferienkurse in Frankreich?

Mit freuden konstatire ich, daß ich eine derartige kursinstitution kenne, deren entwickelung ich seit jahren beobachte. Es handelt sich um den schon früher von mir in den *N. Spr.* besprochenen ferienkurs in *Besançon*, dem ich vor meiner heimreise noch einen besuch abstattete.

Besançon hat in den letzten vier jahren ganz gewaltige fortschritte gemacht. Im jahre 1905 noch im unklaren tastend, hat es sich im laufe der zeit zu einem bewundernswert organisirten kurssystem aufgeschwungen, dessen entwickelung nunmehr als abgeschlossen zu betrachten ist, und das auch in den sachlich-wissenschaftlichen darbietungen kaum seinesgleichen finden dürfte. Der leiter, M. Vandaele, hat in äußerst glücklicher inspiration seine hörer in sechs gruppen geteilt: a) gruppe der besonders linguistisch-wissenschaftlich interessirten (philologen, hauptsächlich klassische); b) gruppe der mehr litterarisch, aber auch sprachlich interessirten (vorwiegend neuphilologen); c) mittlere gruppe mit mittleren kenntnissen und interessen; d) gruppe mehr praktisch-sprachlichen anstrichs (z. b. kaufleute); e) und f) anfänger, je nach ihren vorkenntnissen höherer bezw. niederer art. Jede gruppe bekommt während der ganzen kursdauer denselben professor sozusagen als ordinarius, der sich dann um die sprachliche bildung seiner leute anzunehmen und sie einzeln zu beschäftigen hat. Es findet hier ein wirkliches intimes und eifriges arbeiten zwischen lehrer und schülern statt. Zur größeren variirung hospitiren auch die gruppen a und b, c und d, e und f untereinander. Die zuteilung zu einer bestimmten gruppe erfolgt auf

grund einer kleinen ebenso originellen als praktischen aufnahmeprüfung, die M. Vandaele mit jedem neuankommenden vornimmt. Sie besteht in einer art kolloquium, das der examinator mit dem ausländer über seine bisherige fachwissenschaftliche wie allgemeine vorbildung anstellt; da hierbei natürlich gleichzeitig der grad der sprachtechnischen reife des examinanden eruirt wird, sind für seine zuweisung zu der seinem allgemeinen wie sprachlichen habitus entsprechenden gruppe alle handhaben gegeben. Man muß sagen, daß wir hier vor einem ganz vorzüglichen system stehen, wie es in gleich fein ausgebauten und gewissenhaft durchgeführter form meines wissens ein zweites mal in keiner französischen ferienkursinstitution existirt. Die einzige besorgnis, deren man sich nicht ganz erwehren kann, wäre die, die leitung möchte sich mit dieser gruppirung hin und wieder vielleicht gar zu sehr in spitzfindigkeiten verlieren; doch weiß ich sicher, ihr gesunder sinn wie der hohe ernst, der sie beseelt, wird die leitenden faktoren vor allen fährnissen glücklich bewahren.

Und nun einiges aus den darbietungen, deren gesamtcharakter ich oben bereits angedeutet habe. Ich hörte da beispielsweise von dem mir schon von früher her bekannten M. Vuillame, der sich unterdessen ganz gewaltig in seine aufgabe hineingewachsen hat, eine besprechung des Bernsteinschen stückes *Israël*, natürlich in vollständig freiem vortrag, dabei meisterhaft in form wie disposition. Ein wahres kabinettstück philologischer und litterarischer interpretirungskunst, einen wirklichen hochgenuß für den feinschmecker, bot M. Abry, der die berühmte *Scène de la Galère* des II. aktes aus den *Fourberies de Scapin* explizirte. Und wie! Welcher unterschied mit Dijon!

Und was schließlich den verhältnissen in Besançon einen ganz besonderen stempel aufdrückt, das ist das hohe interesse, das die dozenten an der sache haben, ihr fast fanatischer feuereifer, der sich ganz von selbst auf die hörer überträgt; die art und weise, in der sich dort die professoren den hörern zur verfügung stellen, mit ihnen arbeiten, mit ihnen diskutiren, dürfte einzig dastehen. Hierin liegt aber das geheimnis des erfolgs. Diesem auf intimität und interessengemeinschaft gestimmten ton entsprang auch eine äußerst glückliche idee, die M. Vandaele mit kurzer entschlossenheit zur ausführung brachte. Er gründete in diesem sommer die *Association générale des*

Etudiants étrangers de l'Université de Besançon. Hauptzweck des vereins ist, die beziehungen zwischen Besançon und dem hörer zu dauernden zu gestalten.[1] Zur aufrechterhaltung dieser beziehungen dient dem verein als organ das ungefähr monatlich erscheinende *Bulletin.*[2] Von ihm sind bis jetzt sieben nummern herausgekommen.

Alles in allem genommen tut Besançon für seine hörer das nur erdenkbare. Es hat für sie in seinem ferienkurs nicht nur eine pädagogisch-methodische form gefunden, wie sie auch den kühnsten wünschen entsprechen muß, es bietet ihnen nicht nur vorlesungen von seltener vollendung — es tut mehr, es kommt ihnen, ich möchte sagen, mit persönlicher aufopferung entgegen, gibt ihnen uneigennützig von seinem inneren, durchdrungen von dem hohen gedanken, daß es mit dieser hingabe nicht nur den interessen der fremden hörerschaft in idealer weise gerecht wird, sondern gleichzeitig auch dem ruhm und dem ansehen der eigenen nation dient. Die triebfedern, die dem organismus dort leben und schwung verleihen, sind also letzten endes tief moralischer natur. Daher auch die begeisterung auf seiten der dozenten wie auf seiten der hörer[3], daher der harmonische, wohltuende gesamteindruck, den man von einem besuch der kurse mitnimmt. Ich glaube, Besançon

[1] Weitere zwecke: *Continuer à intéresser les auditeurs étrangers à la langue, à la littérature et à l'esprit français . . . Multiplier pour eux les occasions de se servir de la langue française et de s'y perfectionner. Fournir aux Associés tous les renseignements sur les bons ouvrages contemporains.*

[2] Aus dem reichen inhaltsplan erwähne ich hier nur zwei punkte:

4. *Les articles de langue, de grammaire et de littératures françaises écrits par MM. les Professeurs ou extraits des meilleurs ouvrages;*

9. *Un courrier contenant les réponses aux questions d'ordre littéraire ou grammatical qui nous seront faites par nos correspondants.*

Bemerkt sei noch, daß man sich (gegen einsendung von 5 fr. an Monsieur Vernier, *professeur à l'Université de Besançon*) auf das *Bulletin* abonniren kann, auch ohne mitglied der *Association* zu sein. Übrigens hält das *Bulletin* nicht ganz, was es oder was man sich von ihm versprochen hat. In den meisten nummern nahm der persönlich-lokale ton entschieden zu breiten raum ein, während die übrigen in aussicht gestellten punkte oft recht stiefmütterlich behandelt waren. Eine gründlichere sichtung und peinlichere auswahl des stoffes ist eine unabweisbare notwendigkeit.

[3] Für die außerordentliche beliebtheit der kurse dürfte allein der umstand sprechen, daß die fälle, wo derselbe hörer ein zweites, drittes, ja viertes mal Besançon aufsucht, gar nicht mehr zu den seltenheiten gehören.

ist auf dem wege, der beste französische ferienkurs zu werden, wenn er es nicht schon ist.[1]

Kurse, wie die in Besançon, stiften gutes und sind eine wohltat im verkehr der völker wie im leben derer, die sonderinteressen sprachlicher natur wahrzunehmen haben. Es wäre ein unglück für die menschheit, wenn Besançon mit seinem ferienkurs aufhörte zu existiren, dagegen dürften andere kursinstitutionen ruhig vom schauplatz abtreten, ohne daß durch ihren hingang auch nur die geringste lücke entstünde.

Leipzig-Gohlis. Ludwig Geyer.

BERICHTE.

X. HAUPTVERSAMMLUNG DES NEUPHILOLOGISCHEN PROVINZIALVERBANDES HESSEN-NASSAU, CORBACH, 18. MAI 1909.

Den vorsitz führt herr dir. Beckmann. Er begrüßt die erschienenen und teilt mit, daß sich die herren geh. reg.-rat dr. Kaiser und prof. dr. Heil durch ein freundlich gehaltenes schreiben wegen ihres fernbleibens entschuldigen und der versammlung einen gedeihlichen verlauf wünschen. Sodann widmet er dem andenken an unseren langjährigen, leider zu früh verstorbenen ersten vorsitzenden, herrn prof. dr. Gundlach folgenden nachruf: „Es liegt mir die überaus schmerzliche pflicht ob, eines mannes zu gedenken, der eigentlich hier an meiner stelle stehen sollte, und den wir alle noch so gern als leiter unserer jahresversammlungen erblicken möchten. Herr prof. dr. Gundlach ist am 20. april 1909 gestorben, nachdem er bereits über ein jahr infolge schweren leidens seiner berufstätigkeit entzogen worden war. Wer den dahingeschiedenen kannte, wußte sein offenes, heiteres, zuvorkommendes wesen zu schätzen; diejenigen unter uns, die ihm näher getreten sind, haben in ihm einen freund voll von echter hingabe verloren. Er war ein mann von reichen gaben und vielseitigen interessen, voll liebe zu seiner wissenschaft und zu seinem pädagogischen berufe. Unser provinzialverband, dessen erster vorsitzender er eine

---

[1] Während der drucklegung des artikels ist infolge von dissidien innerhalb des komitees ein unerwarteter wechsel in der kursleitung eingetreten, die aus den händen des zweifellos hochverdienten M. Vandaele nunmehr in die der professoren Vernier und Vuillame übergegangen ist. Ob und inwieweit durch diesen personenwechsel auch der geist des unternehmens betroffen werden wird, läßt sich augenblicklich kaum übersehen. Indes steht zu hoffen, daß die beiden neuen leiter, die ihre auch an dieser stelle gebührend gewürdigten kräfte schon seit jahren mit schönem erfolge in den dienst der sache gestellt hatten, im wesentlichen im sinne Vandaeles weiterfahren werden. Ganz gewiß nicht zum schaden des unternehmens!

reihe von jahren gewesen ist, verliert an ihm ein eifriges, wertvolles mitglied und einen seiner gründer. Wir wollen dem lieben toten ein treues andenken bewahren, und ich bitte Sie, meine verehrten herren, zum äußeren zeichen Ihrer gesinnung sich von ihren sitzen zu erheben."

Nachdem die versammlung ihrer verehrung und trauer um den verdienstvollen dahingeschiedenen durch erheben von den plätzen ausdruck gegeben hatte, gedenkt herr dir. Beckmann auch eines während des verflossenen jahres stattgehabten wichtigen ereignisses freudiger art, des 25 jährigen dozentenjubiläums unseres allverehrten nunmehrigen ehrenmitgliedes, des herrn prof. dr. Viëtor, mit folgenden worten: „Ich bitte Sie, meine herren, und vor allem Sie, herr prof. Viëtor, eines tages gedenken zu dürfen, welcher um einige wochen zurückliegt, und an dem — wenn er auch in aller stille verlief — wir doch insgesamt wenigstens im geiste uns in gleichen gefühlen zusammenfanden. Herr prof. Viëtor blickte am schlusse des vergangenen wintersemesters auf eine segensreiche 25 jährige tätigkeit als dozent zurück. Zwar hat sich der verehrte herr jubilar in seiner bescheidenheit jeglicher äußeren ehrung entzogen, allein unser verband hat es nicht übers herz bringen können, diesen tag vorübergehen zu lassen, ohne dankbar seines mitgründers zu gedenken, und heute bitte ich den herrn jubilar obendrein, es mir nicht zu verargen, wenn ich an dieser stelle nochmals kurz und schlicht ihm wiederhole, wie aufrichtig die worte gemeint sind, die der neuphilologische verband unserer provinz ihm in der übersandten adresse gewidmet hat. Mögen Sie, hochverehrter herr professor, noch lange jahre in geistiger und körperlicher frische und gesundheit sich ihrem liebgewordenen, schweren, aber auch verdienstvollen berufe hingeben können, und möge diese Ihre tätigkeit Ihnen stets neue freude und wahre befriedigung verschaffen, uns allen aber und unserer gemeinsamen lebensarbeit von jahr zu jahr reicheren nutzen bringen."

Herr prof. Viëtor wiederholt seinen dank, den er seinerzeit schon schriftlich nach übersendung der adresse zum ausdruck gebracht hatte. Der verband habe ihm durch die verleihung der ehrenmitgliedschaft eine große freude bereitet; dem vereine werde er auch in zukunft ein reges interesse entgegenbringen.

Nunmehr wird in die tagesordnung eingetreten, die herr dr. Panconcelli-Calzia einleitet mit seinem vortrage über *„Die verwendung des phonographen und grammophons im neusprachlichen unterricht an den höheren schulen.* Mit vorführungen und demonstrationen von apparaten, walzen, platten und sonstigen phonautographischen lehrmitteln." Wenn auch die phonautographischen apparate kein ersatz für den lehrer sind, so können sie doch nach ansicht des herrn vortragenden gute *hülfsmittel* sein. Im neuphilologischen unterricht braucht man diese hülfsmittel, weil sie dem menschen gegenüber eine gewisse überlegenheit haben. Durch sie kann man nämlich ein stück beliebig oft, langsam und schnell, laut und leise stets mit derselben stimme und demselben tonfall vorführen. Außerdem ermöglicht ein apparat die wiedergabe desselben stückes mit verschiedenen stimmen und in verschiedenen interpretationen. Ein apparat spricht, singt und spielt. Die apparate, so wie sie heute sind, können bei der lautschulung wegen

ihrer unvollkommenheit nicht verwendet werden. Da sie aber die vokale gut wiedergeben und die betonung auf den vokal fällt, so leisten sie vorzügliche dienste, wenn es sich um den akzent in wörtern, sätzen und prosa- sowie poesiestücken handelt. Die apparate kommen also vorläufig als vorbild der vortrags*farbe* eines stückes in betracht. Phonetisch ausgedrückt, helfen sie bis jetzt nur in *physikalischer* (betonung) und nicht in physiologischer (artikulation) hinsicht. Die apparate können als *vorbereitungsmittel* für den lehrer, als *demonstrationsmittel* in der muttersprache sowie in fremdsprachen in der klasse und vielleicht später als *wiederholungsmittel* für den schüler benutzt werden. Der herr vortragende hebt die wichtigkeit der richtigen auswahl der phonogramme für den klassenunterricht hervor und weist auf seine in der *Phonographischen zeitschrift* und den *Neueren Sprachen* erscheinenden phono-pädagogischen rubriken hin. Zum schluß betont der herr vortragende, daß die aufgabe der phonautographischen apparate im schulunterricht nicht darin besteht, aus den schülern schauspieler oder sänger zu machen, sondern dem lehrer und den schülern gute vorbilder guter interpretationen von sprache und gesangstücken in der muttersprache sowie auch in fremdsprachen zu geben. Darauf wurden vorgeführt: eine platte, enthaltend einen brief von Herbert Berliner an den redakteur der *Phonographischen zeitschrift*, ingenieur Georg Rothgießer (nicht im handel!); *Gramophone Concert-record* 41975: *Belsazar*, vorgetragen von Max Montor, Hamburg; *Gramophone Concert-record* 1316: *Falstaff's Speech on Honour*, vorgetragen von Beerbohm Tree; *The Cambridge Phonographic Records*, walze 38: szene aus *Le bourgeois gentilhomme* (*la leçon de phonétique*) gesprochen von lektor Chouville.

Der vorsitzende dankt herrn dr. Panconcelli-Calzia für die fesselnden und lehrreichen darbietungen über ein thema, für welches dieser schon auf der letzten hannoverschen versammlung bei allen zuhörern ein so lebhaftes interesse zu wecken verstanden hat. Es liegt kein grund vor zu zweifeln, daß beide apparate, phonograph und grammophon, die wir schon heute so vortrefflich funktioniren sehen, in bälde die letzten kleinen schwächen ablegen werden, die ihnen zur zeit noch anhaften, und wenn dann auch das für die zwecke des unterrichts erforderliche material an walzen und platten in immer reicherer auswahl und zweckentsprechenderer beschaffenheit zur verfügung steht, dann haben wir daran ein außerordentlich wertvolles hülfsmittel, vor allem für phonetische und rhetorische unterrichtszwecke. Aber auch heute schon können die apparate in der hand eines phonetisch geschulten lehrers in nutzbringender weise verwendung finden, ganz abgesehen davon, daß sie von großer bedeutung für den lehrer selbst sind, der mit ihrer hülfe die im ausland erworbene hörfähigkeit und phonetische treffsicherheit zu bewahren vermag, die ihm sonst mangels übung leicht ein wenig schwinden.

Prof. Schmidt-Arolsen, der schon praktische versuche mit dem grammophon angestellt hat, berichtet über seine erfahrungen, indem er auf seine diesbezügliche abhandlung in den *N. Spr.* verweist.

Über den weiteren punkt der tagesordnung, die neuphilologentage in Hannover und Paris, berichtet herr dir. Dörr. Auch wird vom vorsitzenden ein brief des herrn prof. Lewin über das *Bureau interna-*

tional verlesen. Herr dir. Dörr weist auf den großen vorteil hin, den französische kollegen darin haben, daß ihnen nur eine fremdsprache in der prüfung auferlegt ist. Wie die unterhaltung mit ihnen bewies, handhabten sie diese mit großer leichtigkeit. In Preußen sei es ja besser geworden, doch belasten sich die jungen kollegen immer noch stärker, als gut ist. Deshalb sollte man dem neuphilologentag in Zürich ans herz legen, dahin zu wirken, daß von den kandidaten nicht zwangsweise zwei fremdsprachen verlangt würden. Eine weitere entlastung des philologischen examens würde der wegfall der prüfung in der philosophie bedeuten, ein wunsch, der auch von herrn prof. Viëtor unterstützt wird. Herr dir. Dörr berichtet weiter über die pariser verhandlungen, die sich mit der vorbereitungszeit der neuphilologen beschäftigten, ferner über die kommission, die mit besonderer beihülfe prof. Brunots in Frankreich tätig ist, um eine einheitliche terminologie in der grammatik festzusetzen;[1] weiter über auslandstipendien für schüler, daß letztere zu diesem zwecke sogar selbst kassen gebildet haben, deren inhalt dann später von ihnen ausgelost wird, ein verfahren, das auch bedenkliche folgen zeitigen kann und daher wohl nicht zur nachahmung zu empfehlen ist; weiter über die stellung der lektoren, die nach der meinung vieler besser bezahlt und auch mitglieder der prüfungskommission werden müssen; ferner über das Schweitzersche institut in Paris, dessen besuch nur empfohlen werden kann. Es erfreue sich regen zuspruchs und scheine sich gut zu erproben; doch mache es sich leider noch nicht bezahlt.

Über die frage, wie sich die *korrekturlast* der neuphilologen vermindern lasse, entspinnt sich ein lebhafter meinungsaustausch. Bekanntlich hat Geisendörfer in den *N. Spr.* einen diesbezüglichen aufsatz veröffentlicht, worin er anregt, die stundenzahl der neuphilologen herabzusetzen. Dir. Beckmann hält eine verminderung der wöchentlichen unterrichtsstunden bei besonderer korrekturlast nicht für durchführbar; er gibt das vorhandensein einer überlastung einzelner kollegen durch korrekturen im vergleich mit anderen zu, glaubt aber, daß diesem übelstande durch verminderung der schriftlichen arbeiten an zahl und umfang abgeholfen werden müsse. Er redet besonders der verminderung der *häuslichen* arbeiten das wort, für die auch pädagogische gründe sprechen. Dr. Hauck erinnert an die verhandlungen über das gleiche thema auf der dritten hauptversammlung unseres provinzialverbandes zu Geisenheim. Schon damals habe man auf die mehrbelastung der neuphilologen durch die einführung von *wöchentlichen* schriftlichen arbeiten in den mittleren klassen durch die lehrpläne von 1901 hingewiesen und die abschaffung dieser bestimmung angeregt. Man sei indessen auf widerstand bei den vertretern der vorgesetzten behörde gestoßen, obwohl sie selbst eine mehrbelastung zugaben, die aber nach ihrer ansicht durch kürzung der arbeiten gemildert werden könne. Allzukurz wird man indes eine arbeit nicht gestalten dürfen, wenn sie nicht an wert verlieren soll. Deshalb tritt dr. Hauck weniger für kürzung, als für eine herabsetzung der zahl der schriftlichen arbeiten in den sog. reinheften ein.

---

[1] Mittlerweile auch in England aufgenommen. F. D.

Dir. Dörr stellt den antrag, die frage betreffend verminderung der korrekturlast auf dem Züricher neuphilologentag zur sprache zu bringen. Der antrag wird angenommen; desgleichen ein zweiter, der kommission für die Züricher tagung die bitte auszusprechen, sie möge die tagesordnung weniger reichlich gestalten, da die seitherigen neuphilologentage immer an einer überfülle des stoffes gelitten haben.

Dir. Beckmann schlägt noch vor, die lage der deutschen *assistants* an den französischen schulen demnächst ins auge zu fassen, insbesondere ihr verhältnis zu den *professeurs* und den *maîtres d'études* und ihre damit in verbindung stehende sprachliche weiterbildung, die ja einer der hauptzwecke ihrer absendung ins ausland ist.

Er spricht ferner den wunsch aus, es möge demnächst die frage der einheitlichen aussprachebezeichnung, der *tolérances,* zu endgültiger lösung gebracht werden, sowie daß durch regelmäßige rundfragen bei allen kollegen der provinz die kanonkommission unterstützt werde.

Danach erstattet dr. Hauck den kassenbericht. Ausgeschieden sind drei, neu eingetreten acht mitglieder, deren gesamtzahl sich auf 75 beläuft. Der bestand der kasse betrug am

	26. V. 1908	269 mk. 04 pf.
dazu die einnahmen vom 26. V. 08 bis 17. V. 09		75 „ — „
	Summa	344 mk. 04 pf.
Ab die ausgaben vom 26. V. 08 bis 17. V. 09		131 mk. 65 pf.
	somit bestand am 17. V. 09	212 mk. 39 pf.

Die führung der kasse und die rechnungen werden geprüft. Nachdem sie richtig befunden sind, wird dr. Hauck mit dem dank des vereins für die oft mühereiche amtswaltung entlastung erteilt.

Zum schluß folgt die vorstandswahl. Auf antrag von dr. Hauck wird zum ersten vorsitzenden herr dir. Beckmann gewählt, der die wahl dankend annimmt. Die übrigen vorstandsmitglieder werden durch akklamation mit dem recht der ergänzung wiedergewählt.

Mit worten des dankes an die erschienenen, für ihr reges interesse, das sie den verhandlungen entgegengebracht, und die mannigfachen anregungen, die sie während derselben gegeben haben, schließt der vorsitzende die versammlung.

Marburg. Ed. Hauck.

NEUSPRACHLICHE VEREINIGUNG IN FRANKFURT AM MAIN.

Unter diesem namen besteht in Frankfurt a. M. eine vereinigung von freunden der neueren sprachen, die hauptsächlich lehrer und lehrerinnen als mitglieder besitzt und ihren zweck in der förderung praktischer neusprachlicher, und zwar englischer und französischer studien sieht.

Die gründung der vereinigung fällt in das jahr 1895. Nachdem der französische ferienkursus für oberlehrer, vom 3.—15. januar 1895, unter leitung der herren dir. Walter und prof. Caumont erfolgreich verlaufen war, wurde bei der hiesigen neuphilologischen lehrerschaft der wunsch laut, es möchten veranstaltungen, wie sie in jenem kursus

so ungeteilten beifall gefunden hätten, in Frankfurt zu einer dauernden einrichtung werden.

Deshalb versammelte sich am 7. februar 1895 eine größere zahl lehrer und lehrerinnen der neueren sprachen, um eingehend über den angeregten plan zu beraten. Vierzehn tage später konnte eine zweite versammlung an die frankfurter lehrerwelt folgende mitteilung unter der bezeichnung „fremdsprachliche kurse“ versenden.

Am 21. februar hat eine besprechung der in der versammlung vom 7. februar gewählten damen und herren stattgefunden, um die grundzüge einer organisation, die für die geplanten fremdsprachlichen kurse angezeigt erscheint, zu beraten.

Als ergebnis der erörterungen beehren wir uns Ihnen mitzuteilen:

1. Es ist erforderlich, daß den hiesigen lehrkräften, die in den neueren sprachen (französisch und englisch) unterrichten, außer den ihnen zu gebote stehenden mitteln der fortbildung, unter welchen der aufenthalt im ausland am wichtigsten sein dürfte, auch dauernd gelegenheit geboten werde, in fremdsprachlichen von gebildeten ausländern und ausländerinnen geleiteten zirkeln die gewonnenen kenntnisse zu befestigen und zu erweitern.
2. Ein enger zusammenschluß aller, denen die sache am herzen liegt, erleichtert jedem einzelnen die arbeit und verspricht für die zukunft noch weitere vorteile durch eine hoffentlich zu erlangende beihülfe der stadt.
3. Bei der gruppirung von zu gründenden zirkeln muß den teilnehmenden volle bewegungsfreiheit bleiben.
4. Zunächst — bis eine städtische unterstützung eintritt — wäre etwa folgende organisation zu empfehlen:
   a) Beteiligen können sich alle lehrer(innen) der neueren sprachen, sofern sie jetzt oder später von französischen und englischen zirkeln gebrauch zu machen wünschen;
   b) die teilnehmenden wählen einen aus fünf damen und herren bestehenden vorstand, um die geschäfte zu leiten;
   c) hierzu treten eine dame und ein herr, welche die meldungen der ausländer und ausländerinnen, die zum unterricht in den kursen bereit sind, entgegennehmen, die ersten anordnungen treffen und den einzelnen zirkeln nach wunsch lehrkräfte zuweisen;
   d) vertrauenspersonen werden bestimmt, welche die notwendigen mitteilungen zwischen den einzelnen schulen und zirkeln, sowie dem vorstand übernehmen.
5. Nach unseren bisherigen ermittelungen würde bei einer höchstzahl von sechs teilnehmern, die nach eigener wahl — event. mit beihülfe der unter 4 genannten personen — zusammentreten, der preis für je zwei stunden und je eine person etwa eine mark betragen.
6. Wer einem zirkel beitritt, verpflichtet sich auf mindestens ein halbes jahr. Es ist dringend zu empfehlen, daß sich alle, die bereits bestehenden zirkeln angehören, dem geplanten unternehmen anschließen, wodurch ihre bisherigen kurse keinerlei änderung

erfahren. Ebenso wäre es wünschenswert, daß alle, die an neu zu gründenden zirkeln teilnehmen wollen, sich alsbald melden.

7. Es wird gebeten anzugeben, ob die teilnahme an einem französischen oder englischen übungszirkel oder an beiden gewünscht wird. Sobald die liste derer, die beitreten, aufgestellt ist, wird eine versammlung einberufen werden, um die organisation zu vollenden und außerdem über das vorlesen dramatischer werke in verteilten rollen durch ausländer und über fremdsprachliche vorträge zu beraten.

In einer sitzung des vorläufigen geschäftsleitenden vorstandes am 21. mai 1895 stellte man fest, daß sich auf das obige rundschreiben hin 65 damen und 25 herren zur teilnahme an fremdsprachlichen unterrichtskursen gemeldet hatten. Nun wurden 15 zirkel, zwölf französische und drei englische, unter der leitung von franzosen und engländern gebildet; somit ein glänzender beginn der kaum ins leben getretenen vereinigung.

Bei einer zusammenkunft des vorstandes am 16. september 1895 wurde weiter beschlossen, daß leiter und teilnehmer der bestehenden zirkel von zeit zu zeit in gemeinsamer beratung ihre erfahrungen allgemeiner art, sowie hinsichtlich einzelner punkte der aussprache und in bezug auf die durcharbeitung und aneignung des sprachstoffes austauschen sollten.

Mit der errichtung von zirkeln waren aber die bestrebungen der neusprachlichen vereinigung nur teilweise erfüllt. Weitere gelegenheit zur praktischen ausbildung im französischen und englischen sollte geboten werden. Hierzu gehörten in erster linie fremdsprachliche vorträge, gehalten von nationalen. Da nun der junge verein keine mittel für derartige ausgaben besaß und man andererseits die mitglieder im interesse der sache selbst nicht zu sehr belasten wollte, reichte der vorstand an das schulkuratorium ein gesuch ein, in dem unter hinweis auf die bereits erfolgte bildung von 15 zirkeln und die geäußerten wünsche bezüglich fremdsprachlicher vorträge, vorlesungen und schulrezitationen die stadt um bewilligung eines jährlichen geldbeitrages gebeten wurde.

Dieses gesuch erfuhr tatkräftige unterstützung durch den stellvertretenden vorsitzenden des kuratoriums, den damaligen stadtrat, jetzigen bürgermeister Grimm.

Am 2. januar 1896 erhielt der vorstand den erfreulichen bescheid vom kuratorium, daß zunächst für das rechnungsjahr 1896—1897 ein betrag von 1000 mark zur unterstützung praktischer unterrichtskurse von den städtischen behörden bewilligt worden sei; zugleich wurde ersucht, anträge wegen dieser bewilligung zu stellen, und endlich gewünscht, daß mindestens ein vertreter der schulen, die der schuldeputation unterstellt sind, dem vorstand angehöre.

Am 15. februar 1896 fand zum ersten male eine vorstellung kleinerer französischer lustspiele durch nationale statt; eine aufführung bei bescheidenen dekorationen und kostümen, so daß zur deckung der kosten statt eines eintrittspreises nur je 25 pf. für ein programm erhoben wurden.

Besondere wichtigkeit für die neusprachliche vereinigung hatte eine am 7. märz 1896 gehaltene versammlung der frankfurter kollegen

und kolleginnen, weil von ihr ein engerer ausschuß gewählt wurde, der die leitung der geschäfte dauernd übernehmen und insbesondere bei einrichtung der zirkel und veranstaltungen anderer art freie hand haben sollte.

Dieser ausschuß, unter dem vorsitz von dir. Dörr, konnte, gestützt auf die bereits gemachten erfahrungen am 4. september 1896 dem schulkuratorium vorschläge für die von der stadt bewilligten 1000 mark machen. In dem antwortschreiben, 16. september 1896, erklärte das kuratorium:

1. Daß die bewilligten mittel nur für unterricktskurse solcher lehrer und lehrerinnen verwendet werden dürften, welche die berechtigung besäßen, neusprachlichen unterricht zu erteilen.
2. Daß für das rechnungsjahr 1896—1897 bewilligt würden:
   a) je 50 mark für einen zirkel von sechs teilnehmern, insgesamt jedoch höchstens 650 mark;
   b) je 30 mark für vorträge oder vorstellungen, insgesamt jedoch höchstens 240 mark;
   c) 110 mark für laufende ausgaben der bibliothek, für druckkosten, porti usw.

Infolge dieser bestimmungen des kuratoriums stellten sich bei einreihung der teilnehmer in die verschiedenen zirkel und bei berechnung der den zirkeln zu gewährenden zuschüsse große schwierigkeiten heraus. Es erwies sich als unmöglich, in jedem zirkel sechs berechtigte teilnehmer zu vereinen, und nicht alle zirkel hatten die gleiche stundenzahl innerhalb eines semesters. Nach langen beratungen wurde als die gerechteste verteilung des zuschusses auf die einzelnen teilnehmer die festsetzung eines gewissen betrages nach der zahl der stunden gefunden. Daher entschloß sich der ausschuß am 22. dezember 1896 zu einem neuen gesuch an das kuratorium und bat darin um größere bewegungsfreiheit bei verteilung des von der stadt gewährten zuschusses. Die antwort vom 23. dezember 1896 war insofern zustimmend, als dem ausschuß für unterrichtszirkel, vorträge und theatervorstellungen ein zuschuß bis zu 890 mark jährlich bewilligt wurde unter der bedingung freilich, daß am schlusse des jahres eingehender bericht erstattet würde; daß mindestens zwölf übungszirkel mit mindestens 50 berechtigten teilnehmern bestünden und wenigstens sechs vorträge oder vorstellungen stattfänden.

Am 6. september 1899 wurde endlich von seiten des kuratoriums diese beschränkende bestimmung aufgehoben und der ausschuß ermächtigt, den ihm für unterrichtszirkel, vorträge und vorstellungen bewilligten zuschuß von 890 mark nach bestem ermessen für diese zwecke zu verwenden.

Nunmehr waren die endgültigen ziele für die arbeiten des ausschusses vorgezeichnet, ihm aber auch zugleich die möglichkeit gegeben, in freierer weise zweckentsprechende einrichtungen zu treffen, die recht befriedigende erfolge herbeiführten.

Geleitet wird nunmehr die vereinigung von fünf mitgliedern, die im ehrenamt den engeren ausschuß bilden. — Als mittel zur praktischen weiterbildung in den neueren sprachen dienen zunächst die unterrichts- oder konversationszirkel, deren zahl längere zeit 15 be-

trug, im jahre 1906 auf fünf sank, 1907 wieder auf 14 stieg und 1909 auf zwölf zurückging. Eine bemerkenswerte, aber nicht erstaunliche tatsache ist, daß die kolleginnen sich viel zahlreicher an den veranstaltungen der vereinigung, vornehmlich an den lehrkursen beteiligen als die kollegen. So kommt es, daß gegenwärtig zehn damen-, aber nur zwei herrenzirkel bestehen. Manche kollegen, die gerne einem zirkel angehören möchten, haben nicht die nötige zeit oder finden auch nicht die ihnen zusagenden mitglieder; andere ziehen vor, einzeln mit ausländern zu arbeiten oder sich durch einen ferienaufenthalt im auslande auf eigene kosten weiterzubilden. — Über die zirkeleinrichtung hat der ausschuß sehr ausführliche bestimmungen getroffen und drucken lassen, damit sie von zeit zu zeit an die leiter der kurse versandt werden. Um zu zeigen, was und wie in den zirkeln gearbeitet wird, lassen wir einige berichte von zirkelleitern aus dem jahre 1896—1897 so ziemlich im wortlaute folgen.

Bericht über den von D. geleiteten französischen damenzirkel. Dieser kursus besteht aus sechs teilnehmerinnen. Die stunden werden in der wohnung des zirkelleiters selbst freitags von $5^1/_2$ bis $7^1/_2$ uhr gehalten. Ziel der zirkelübungen ist einführung der teilnehmerinnen in die moderne französische umgangssprache, fertigkeit im freien schriftlichen gebrauche der fremden sprache, befähigung, einen längeren freien vortrag durch das gehör zu erfassen und bekanntwerden mit den bedeutendsten vertretern der französischen litteratur des 17., 18. und 19. jahrhunderts. Dieses ziel wird durch ein system von ineinandergreifenden und abwechselnden übungen erreicht, vermöge deren das interesse der teilnehmerinnen möglichst geweckt und erhalten wird und die verschiedenartigsten sprachvorstellungen in lebendige, selbständige verbindungen treten und mit leichtigkeit reproduzirt werden. Diese übungen zerfallen in:

I. *Lektüre* (welcher im abgelaufenen jahre die novelle von F. Combe: *Pauvre Marcel* zugrunde gelegt wurde). Im anschluß an die lektüre wurden folgende übungen vorgenommen:
   a) mündliche und oft schriftliche inhaltsangabe des gelesenen;
   b) sprechübungen über das gelesene;
   c) worterklärungen, synonymen, homonymen, etymologien; herausgreifen gewisser französischer redensarten (*gallicismes*) und verarbeitung derselben in freien sätzen;
   d) erläuterung von sich im laufe der lektion darbietenden sprachlichen oder grammatischen erscheinungen.

II. *Sprachübungen*. Dieselben zerfallen in zwei kategorien:
   1. in solche, die auf grund gegebener (diktirter) wörter und redensarten über einen bestimmten gegenstand, wie *le café*, *les repas*, *la maison*, *les vêtements*, *le jardin*, *la forêt*, *préparatifs de voyage* usw., gemacht werden. Über diese einzelnen themata werden fragen diktiert, die zuerst mündlich vorbereitet und nachher schriftlich so beantwortet werden, daß die sämtlichen antworten einen zusammenhängenden aufsatz bilden;
   2. improvisirte unterhaltungen, die von den teilnehmerinnen unter sich selbst geführt werden, wie über: *les occupations journa-*

lières, la vie scolaire, le théâtre, à la recherche d'une chambre, voyage de vacances, en chemin de fer usw.

III. *Stilübungen.* Außer den schon erwähnten schriftlichen beantwortungen von gestellten fragen werden noch angefertigt:
1. familiäre briefe;
2. beschreibungen;
3. reproduktionen vorgelesener oder erzählter begebenheiten;
4. übersetzungen von deutschen stücken ins französische.

IV. *Vorlesen und vorträge.* Zur gewöhnung des ohres an die fremden laute und um die befähigung zum erfassen des vorgelesenen oder frei vorgetragenen besonders zu fördern, hat der zirkelleiter ein gedicht und längere prosastücke vorgelesen, sowie freie vorträge über einzelne klassiker des 17. und 18. jahrhunderts, u. a. über Molière, Racine, La Fontaine, Fénelon, Voltaire, J. J. Rousseau, die enzyklopädisten und ihre werke gehalten.

Compte rendu sur le 1er cours . . . (Directeur C, 5 Participantes.) — Ce cours a tenu ses réunions à la P. . . tous les lundis de 5 à 7 hs. Voici un aperçu des travaux que nous avons faits: Au commencement de la séance, conversation générale et variée sur les événements du jour; les participantes posent ensuite des questions sur les remarques qu'elles ont faites pendant la semaine précédente; le dir. du cercle donne les explications nécessaires. Chacune des participantes lit ensuite une traduction en français, tirée de la traduction allemande de «Mon oncle et mon curé» par Jean de la Brète; chacune lit à haute voix et commente les expressions. Le dir. du cercle lit ensuite la traduction qu'il a faite également. Cet exercice fini, on passe à la lecture du «Tour de la France» par Bruno. Le dir. corrige la prononciation. Les participantes se partagent plusieurs chapitres qu'elles préparent et dont elles donnent le résumé à haute voix. Conversation sur les tableaux: Le printemps, l'été etc. Le dir. fait d'abord sa description et fait répéter avec les mêmes expressions. Ensuite dictée sur un sujet quelconque. Le dir. raconte ensuite une historiette; les participantes prennent des notes et reproduisent cette historiette par écrit pour la séance suivante.

Report of Mr. C. — I have had one course, in which 3 gentlemen have taken part. The chief aim we set ourselves on beginning the course was to attain greater fluency in speaking and exactitude in pronunciation. During the first six months the lessons were divided into two parts, as follows:

I. 1. *Phonetic Exercises;*
2. *Repetition of Grammar and Syntax;*
3. *Exercise in Practical Teaching.*

II. *Reading, which was carried on thus: 1st chapter. Contents related by gentlemen after previous preparation; 2nd chapter. Contents obtained by means of questions and answers after preparation; 3rd chapter. Plain reading. Vicar of Wakefield was the book chosen. — After about six months a modification takes place. The first part is almost omitted, and in its place one of the gentlemen makes a lecture on some subject (usually the life and works of an author), his notes being made in German so as to obtain free speaking. When finished, ob-*

servations or amplifications are made by the other gentlemen. Reading is varied by the perusal of one of Sheridan's plays: The Rivals, in which each member assumes a part. The aim we set ourselves may safely be said to be reached, for there is decidedly more fluency and readiness in speaking and more certainty regarding the pronunciation.

Die praktische weiterbildung im französischen und englischen wird ferner gefördert durch fremdsprachliche vorträge, leseabende und theatralische aufführungen. Sie werden nur im wintersemester veranstaltet. Ursprünglich war die zahl der vorträge sechs; sie ist aber allmählich auf elf bis zwölf gestiegen. Die leseabende, bei denen ausländer die einzelnen rollen übernahmen, haben nicht den gewünschten erfolg gehabt. Die schuld lag wohl daran, daß die damen und herren ungenügend vorbereitet oder zum vorlesen ungeeignet waren. Daher wurden seit den zwei letzten leseabenden im winter 1903—1904 keine weiteren gehalten. Große anziehungskraft übten die theatervorstellungen aus, obgleich keine berufsmäßig geschulten kräfte mitwirkten. Neben acht französischen stücken wurden nur zwei vorstellungen in englischer sprache gegeben.

Seitdem (1905) herr Roubaud aus Paris auf seiner tournee durch Deutschland mit einer französischen truppe vier bis fünf vorstellungen jährlich zu ermäßigten preisen für die mitglieder der Neusprachlichen vereinigung gibt, sind weitere theateraufführungen vom ausschuß selbst nicht veranstaltet worden. Dagegen gab auf seine veranlassung frau Meta Illing, die begründerin der englischen wanderbühne, am 27. und 28. november 1909 für schüler und mitglieder der vereinigung in der aula der Musterschule zwei gut besuchte lustspielvorstellungen, die einen großen erfolg hatten. Es waren die ersten englischen schulvorstellungen in Deutschland. Die daran geknüpfte hoffnung, alljährlich derartige vorstellungen wiederholt zu sehen, wurde durch den leider allzu frühzeitigen tod von frau Illing einstweilen vernichtet. — Vielleicht dürfte es interessiren zu erfahren, welcher art die veranstaltungen, insbesondere die vorträge waren, die im laufe der jahre in der vereinigung geboten wurden. Wir geben deshalb eine kurze übersichtliche zusammenstellung derselben.

Französisch.

Rezitationen und leseabende: Mercadet (Balzac); *Le Gendre de M. Poirier* (Augier); *Le Monde où l'on s'ennuie* (Pailleron); *La Paix chez soi* (Courteline); *Le Ténor* (Berr); *7 Séances de déclamation et Récitations.*

Litteratur: Les Trois Dumas, Alfred de Musset, Lamartine, Paul Bourget, Blaise Pascal, Béranger, Taine, Sarcey, G. Sand, Guy de Maupassant, Chateaubriand, Pierre Loti, Anatole France, Ed. Rostand, Sully-Prudhomme, Zola, Flaubert, Theuriet, René Bazin, Richepin, Mme de Staël à Weimar; E. Augier, sa vie et son théâtre comique; le Problème Maupassant; Alphonse Daudet, romancier de la Provence; Humour d'A. Daudet; les Humoristes français; les Symbolistes et les Décadents; les Parnassiens; la Ballade dans la poésie française; les Femmes et les Salons au 18e siècle; Mme de Rambouillet et les Précieuses; le Salon de la Marquise de Rambouillet; le Roman moderne français: la Jeune Poésie française; le Theâtre de S. Bernhardt; le théâtre de

Beaumarchais; le Théâtre en prose de V. Hugo; Victor Hugo, poète des enfants; Victor Hugo et la Légende napoléonienne.

Erdkunde, geschichte, pädagogik, philosophie: Zermatt et le mont Zervin; Excursion sur le littoral de la France, de la Loire à la Gironde; le Pays Basque; un Voyage à Lourdes; Augustin, évêque d'Hippone; la Légende napoléonienne; l'Œuvre colonisatrice de la France en Algérie; Louis-Philippe et son époque; Evolution des partis et des institutions politiques en France au 18e siècle (1789—1791); l'Etat social de la France avant la Révolution; le Père Girard, philosophe et pédagogue; Fénelon, éducateur; la Raison sociale.

Land und leute: La Petite Bourgeoisie française; les Parisiens sous le Consulat et l'Empire; la Vie à Paris; la Rue à Paris; l'Esprit, l'Humeur et le Rire dans la littérature française avec récits, anecdotes et chants; Promenade humoristique à travers Montmartre; les Bretons et la Bretagne; Qu'est-ce que l'esprit français? La Bruyère et sa littérature.

Theatervorstellungen: Les Femmes qui pleurent (Girandin-Lambert); *l'Ami Fritz* (Erckmann-Chatrian); *la Cagnotte* (Labiche et Delacour); *la Grammaire et les Petites Mains* (Labiche); *Caprices* (Musset); *l'Avare, 2 fois* (Molière); *Mlle de la Seiglière, 2 fois* (Sandeau); *les Femmes savantes* (Molière); *le Verre d'Eau* (Scribe); *le Bourgeois gentilhomme* (Molière); *les Précieuses ridicules* (Molière); *le Gendre de M. Poirier* (Augier); *le Malade imaginaire* (Molière); *le Village* (Feuillet); *l'Etincelle* (Pailleron); *Mon Etoile* (Scribe); *la Bataille de Dames* (Scribe); *Il faut qu'une porte soit ouverte ou fermée* (Musset); *le Barbier de Séville* (Beaumarchais); *l'Anglais tel qu'on le parle* (Bernard).

Englisch.

Rezitationen und leseabende: Selections from Christmas Carol; Lady Bountiful (Pinero); *4 Dramatic Recitals; 3 Humorous Recitals.*

Litteratur: Tennyson; George Meredith; Rudyard Kipling; Shelley; Edgar Allan Poe; Tennyson and his art; Mark Twain; English Humorists; the Modern English Drama; Side-lights on American Poetry; Lorimer's letter from a self-made man; Shakespeare: As you like it, Richard II., Lyrism in Shakespeare.

Geschichte und philosophie: The Building and Development of the British Empire; The Poet as Preacher; Carlyle's Message; In Search of the Poetical; Recreation; Bernard Shaw as Socialist and Dramatist; the Parentage of Present English Poetry; the Place of Browning and Tennyson; Woman's Influence on Men of letters; Oscar Wilde as Æsthete and Dramatist; Ruskin as a Social Reformer.

Land und leute: English Life in Town and Country; the Germanic Element in the English Language and Customs; England in India; English School-life; the General Election in 1905; Humorous Sides of English Life; Woman movement in England; Oxford Life; Breadwinners.

Theatervorstellungen: The Duchess of Bayswater (Heathcote); *Merchant of Venice, Trial Scene* (Shakespeare); *She Stoops to Conquer* (Goldsmith); *The Rivals* (Sheridan).

An abwechselung der darbietungen hat es also bisher nicht gefehlt Wiederholt ist uns die frage gestellt worden: Wo findet man

die nötige zahl von nationalen für derartige veranstaltungen? In einer stadt wie Frankfurt, die wegen ihrer größe und schönheit, auch wegen ihres reichtums der gern gewählte aufenthalt von ausländern ist, fehlt es uns an leitern und leiterinnen für die fremdsprachlichen kurse nicht; im gegenteil, das angebot ist stets größer als der bedarf. Was die winterlichen vorträge betrifft, so werden die vereinbarungen mit den rednern gewöhnlich im laufe des vorhergehenden sommers oder herbstes getroffen. Einzelne redner kommen hierbei regelmäßig in betracht, bei anderen wird gewechselt. Die hier vorübergehend oder für längere zeit wohnhaften ausländer entsprechen meist gerne der aufforderung, einen vortrag zu halten; außerdem liefern uns die benachbarten städte, besonders die universitäten, fremdsprachliche redner, und schließlich lassen wir aus dem ausland (Paris und London) alljährlich einige vortragende kommen. Die von der stadt gewährte unterstützung reicht natürlich nicht aus, die sämtlichen kosten zu decken, daher werden an die mitglieder jahreskarten zum preise von 3 mark ausgegeben. Die ursprüngliche beschränkung auf lehrer und lehrerinnen ist aufgehoben, und ein größeres publikum wird nunmehr unter denselben günstigen bedingungen zugelassen, weil die gütigst zur verfügung gestellte aula groß genug ist, um ein zahlreiches auditorium aufzunehmen. Schüler der obersten klassen der höheren schulen erhalten teilnehmerkarten zu dem ermäßigten preis von 1,50 mark. Der durchschnittliche besuch der vorträge beläuft sich auf 250 bis 300 personen. — Für die mitglieder der vereinigung besteht schließlich ein weiteres fortbildungsmittel darin, daß sie das zum ruhigen arbeiten bequem eingerichte lesezimmer in der neuen musterschule zur verfügung haben. Den grundstock der im neusprachlichen lesezimmer vorhandenen bücher bildete die seinerzeit mit dem französischen ferienkursus verbundene ausstellung von französischen schulbüchern und materialien für den unterricht. Durch geschenke von privaten und zusendungen von verlagsbuchhandlungen vermehrt, sind diese bücher zu einer stattlichen handbibliothek zusammengestellt worden. Auch ist die für die englischen fortbildungskurse zur zeit zusammengebrachte sammlung in dem lesezimmer zur benutzung aufgestellt. Dadurch ist gelegenheit geboten, sich über die neueste schulbücherlitteratur zu orientiren und insbesondere die schullektüre auszusuchen. Die bibliothek wird planmäßig erweitert, und zwar zunächst für das französische; später soll sich das englische und deutsche anschließen, so daß das ganze zuletzt den anfang eines wertvollen schulmuseums darstellen wird. Großen dank schuldet die vereinigung herrn prof. Hauschild, der seine ungemein reichhaltige privatsammlung von fremdsprachlichen schul- und lesebüchern zur allgemeinen benutzung im lesezimmer hat aufstellen lassen. Außerdem liegen noch folgende zeitschriften auf. Französisch: *L'Illustration; Annales Politiques et Littéraires; Revue Hebdomadaire; Revue Critique; La Revue; La Réforme Sociale; La Lecture pour Tous; Internationalis Concordia.* Englische: *The Graphic; The World's Work; The Empire Review; The Journal of Education; Literary Supplement of the Times; Punch; The Review of Reviews; The London Magazine; Modern Language Teaching.*

Da das lesezimmer verhältnismäßig wenig benutzt wird, erscheint

es fraglich, ob man in zukunft jährlich mehrere hundert mark für die genannten zeitschriften aufwenden soll.

Seit 1901 hat die stadt in freigebiger weise jährlich weitere 600 mark und zwar für die unentgeltliche teilnahme städtischer schüler und schülerinnen an den zeitweilig zu veranstaltenden fremdsprachlichen schulrezitationen bewilligt. Der ausschuß hat auch diese sache in die hand genommen und läßt außerdem neuerdings auf wunsch einzelner schulen sogenannte klassenrezitationen (*lectures scolaires*) halten. In einem rundschreiben an die städtischen lehranstalten werden empfehlenswerte hiesige engländer und franzosen namhaft gemacht; darauf melden die schulen die zahl der von ihnen gewünschten vorlesungen, und diese werden den vorhandenen mitteln entsprechend bewilligt. Nun setzt sich die einzelne schule mit den ausländern in verbindung, bestimmt, was sie vorlesen sollen — meist klassenlektüre — und gibt ihnen die hierzu gewählte zeit bekannt. Für eine lesestunde werden zehn mark, bei verwendung von lichtbildern 15 mark honorar bezahlt. Durchschnittlich kann der ausschuß jährlich etwa 40 solcher lesestunden bewilligen. — In den jahren 1906 und 1907 wurden ferner für lehrer der neueren sprachen je sechs vorträge über experimentale phonetik in französischer sprache gehalten. Desgleichen sind dreimal auf wunsch der städtischen schulbehörden kurse für lehrer(innen) der mittelschulen eingerichtet worden, in denen städtische oberlehrer französische und englische phonetik vortrugen. Während der beiden letzten jahre hat man von derartigen vorträgen und kursen abgesehen, weil die hiesige akademie gelegenheit bietet, vorlesungen über phonetik zu hören; auch hat der lehrerverein ffir seine mitglieder kurse eingerichtet.

Das arbeitsfeld des ausschusses der Neusprachlichen vereinigung hat sich, wie aus dem mitgeteilten ersichtlich ist, im laufe der jahre erheblich erweitert, und die rege beteiligung an all seinen veranstaltungen ist ihm ein beweis, daß er nicht umsonst tätig ist. — Wir halten es nicht für angebracht, einzelne artikel frankfurter zeitungen wiederzugeben, die günstige referate über die vorträge oder lobende kritiken über theatralische vorstellungen der neusprachlichen vereinigung enthalten, müssen aber wohl hinzufügen, daß unsere einrichtung manchen ausländer zu einer tournee durch Deutschland angeregt, auch die französischen theatervorstellungen des herrn Roubaud fördernd beeinflußt, sowie die gründung der *Alliance française* in Frankfurt mit veranlaßt hat. Schließlich sei uns die bemerkung gestattet, daß die bitte von fachgenossen aus anderen städten und der wunsch der städtischen schulbehörde veranlassung zu dieser veröffentlichung über die im gedeihlichen fortschritt begriffene neusprachliche vereinigung in Frankfurt gegeben haben.

Frankfurt a. M. H. Reichard.

BESPRECHUNGEN.

Französische lektürestoffe.

A. FÜR DEUTSCHE SCHULEN.

a) *Geschichtliches*:

1. MICHELET, *Jeanne d'Arc.* Publiée et annotée en collaboration avec K. KÜHN par S. CHARLÉTY. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner. 1907. 96 s. text nebst einer gravüre, einem plan von Orléans und einer karte von Frankreich; dazu 44 s. anmerkungen in einem sonderheft. M. 1,20. (2. bändchen der *Collection Teubner*, publiée par F. Dœrr, H. P. Junker, M. Walter.)
2. V. DURUY, *Le Siècle de Louis XIV*, bearbeitet von V. SCHLIEBITZ. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing. 1908. X und 136 s. und 80 s. anhang. M. 1,50.
3. VOLTAIRE, *Le Siècle de Louis XIV*, herausgegeben von O. KÄHLER. Leipzig und Wien, G. Freytag und F. Tempsky. 1909. 142 s. M. 1,40.

b) *Novellistische und dramatische litteratur*:

1. LAMARTINE, *Graziella*, herausgegeben von HANNA GLINZER. Gotha, F. A. Perthes. 1908. VII und 112 s. M. 1,—. Dazu ein sonderwörterbuch. 35 s. M. 0,40.
2. E. SCRIBE, *Le Verre d'eau*, herausgegeben von FRIEDRICH. Leipzig-Wien, G. Freytag und F. Tempsky. 1907. 122 s. M. 1,20. Hierzu ein wörterbuch. 24 s. M. 0,30.
3. P. BASTIER, *Chrestomathie dramatique.* Berlin, Weidmann. 1908. XV und 232 s. M. 2,20.

B. FÜR ENGLISCHE SCHULEN.

a) *Moralphilosophie, satire* u. ä.

1. LA BRUYÈRE, *Les Caractères ou mœurs de ce siècle.* Adapted and edited by E. PÉLISSIER. London, Macmillan & Co. 1905. XVI und 180 s. 2*s.* 6*d.*
2. *Pensées, Maximes et Réflexions de Pascal, La Rochefoucauld, Vauvenargues.* Edited by A. F. BAKER. London, Macmillan & Co. 1908. XXX und 132 s. 2*s.* 6*d.* Dazu *Word- and phrasebook* (15 s.) 6*d.* (*Siepmann's Classical French texts.*)

b) *Novellistische litteratur, märchen, dramen.*

1. MME DE BAUR, *Michel Perrin.* Edited by F. LUTTON CARTER. London, Macmillan & Co. 1906. VIII und 87 s. 1*s.* (*Siepmann's Primary French series.*)
2. R. TŒPFFER, *Le Lac de Gers.* Edited by F. LUTTON CARTER. Gleicher verlag, gleiche sammlung. 1908. X und 86 s. 1*s.*
3. MME D'AULNOY, *L'Oiseau bleu.* Edited by E. T. SCHOEDELIN. Gleicher verlag, gleiche sammlung. 1909. VIII und 88 s. 1*s.*
4. E. LABOULAYE, *Poucinet.* Edited by F. W. ODGERS. London, J. M. Dent & Co. 1908. 44 s. 4*d.* (Dent's *Modern language series*, ed. by Walter Rippmann.)

5. Molière, *L'Avare.* Edited by O. H. Fynes-Clinton. London, Macmillan & Co. 1908. XX und 172 s. 2*s.* 6*d.* Dazu *Word- and phrasebook* (19 s.) 6*d.*

Auch der Teubnersche verlag hat vor einigen jahren die herausgabe einer reformbibliothek begonnen, die von Dörr, Junker und Walter geleitet wird. Die ausstattung ist musterhaft, der preis freilich nicht ganz billig. Das zweite bändchen, Michelets *Histoire de France* entnommen, ist von Kühn und Charléty bearbeitet. Zur empfehlung der von Michelet gegebenen darstellung der geschichte von *Jeanne d'Arc* bedarf es keines wortes. Sie müßte, event. als privatlektüre, überall auf der oberstufe gelesen werden, wo Schillers *Jungfrau von Orléans* besprochen wird. Ich fürchte allerdings, die sympathien der schüler werden sich der darstellung des franzosen zuwenden, in der das tragische geschick des unglücklichen mädchens unmittelbarer ans herz greift als in Schillers drama, wo der gesundrealistisch empfindende jüngling vergebens nach einer schuld sucht, da er für den seelenzustand Johannas weder in noch außer sich ein analogon findet. — Die anmerkungen enthalten eine (entbehrliche) inhaltsangabe, dann sehr hübsche und klare geschichtliche mitteilungen, ein *tableau d'exemples grammaticaux*, ein *vocabulaire systématique* und *notes explicatives.* Die letzteren wünschte ich manchmal ausführlicher. Die wenigen druckfehler sind als solche leicht erkennbar. (S. 16, 31 *dielle* statt *dit-elle*; s. 19, 3—5 die endbuchstaben verschoben; s. 35, 1 lies *Pucelle.* In den *Notes* s. 9 unten lies *célèbre.*)

Von den beiden, dem *Siècle de Louis XIV* gewidmeten bändchen ziehe ich die auswahl aus Duruy vor, weil sie vielseitiger und daher sowohl interessanter als belehrender ist; schon auf den ersten seiten erhält man die trefflichsten aufschlüsse über allerlei nationalökonomische dinge, die für den schüler der oberstufe viel wertvoller sind als die geschichte des spanischen erbfolgekrieges, die Kähler dem Voltaireschen werke entnommen hat; dabei ist der text von Duruy außerordentlich leicht, und die anmerkungen sind, wie bei allen mir bekannten ausgaben aus dem verlage von Velhagen & Klasing, so anregend und verständlich, daß manche abschnitte des buches bequem als privatlektüre gelesen werden können. Außerdem hat Duruy natürlich noch den unschätzbaren vorzug, daß er als historiker zuverlässiger ist; denn Voltaire verherrlicht Ludwig XIV. doch hauptsächlich, um an seiner eigenen zeit indirekt kritik zu üben. Unsere schüler aber, die den *Roi-Soleil* in den dichtungen Racines verherrlicht finden, müssen unbedingt auch ein ungeschminktes geschichtliches bild von ihm erhalten. Dazu taugt Duruy besser als Voltaire, wenn dieser auch als schriftsteller höher steht. Endlich besitzt der auszug aus Duruy den vorteil, daß er die ganze regirungszeit des königs umfaßt, während das buch von Kähler mit rücksicht auf den umfang (semesterlektüre) nur den oben genannten ausschnitt bietet.

Für rasche lektüre, also besonders zur privatlektüre, eignet sich Lamartines novelle *Graziella.* Von Lamartine wie überhaupt von den romantikern lernen unsere schüler gewöhnlich viel zu wenig kennen. Wenn auch *Graziella* von den spezifisch romantischen ideen nicht allzu viel enthält, so läßt sich daran doch leicht zeigen, daß hier eine

andere gefühlswelt atmet als in den werken der klassischen zeit. Aber auch abgesehen von allen litterarischen betrachtungsmöglichkeiten enthält *Graziella* soviel schlicht menschliche und tief poetische schönheit, daß ihre lektüre die liebe zum studium der französischen litteratur nur fördern kann. — Die einleitung ist etwas oberflächlich, die anmerkungen geben eher zu wenig als zu viel. Am schlusse finden sich zusammenstellungen der vorkommenden konjunktive und einige bemerkungen über Lamartines gebrauch des plusquamperfekts des konjunktivs in bedingungssätzen. Das sonderwörterbuch ist zweisprachig, die anmerkungen deutsch.

Es gibt für unsere schüler kein besseres mittel, den französischen esprit und zugleich den stil der eleganten konversation kennen zu lernen, als die lektüre einiger guter lustspiele; unter denen, die hier in betracht kommen, nimmt Scribes *Verre d'eau* immer noch eine wohlverdiente vorzugsrolle ein. Aber man liest jetzt, soviel ich sehe, noch lieber Augiers *Gendre de M. Poirier* oder Paillerons *Le monde où l'on s'ennuie.* Ihre trefflichkeit und ihre verhältnismäßig leichte verständlichkeit mag dies rechtfertigen, denn beim *Verre d'eau* verlangt die intrigue vielleicht noch größere aufmerksamkeit. Deshalb ist die *Chrestomatie dramatique* von Bastier gewiß mit freuden zu begrüßen. Aber sie enthält auch teile aus Augiers *Fils de Giboyer* und aus Paillerons hübschem künstlerlustspiel *Cabotins.* Dies bringt es mit sich, daß von jedem der vier stücke nur proben gegeben werden, während der rest erzählt wird. Das stört aber den genuß der lektüre ganz beträchtlich. Ich für mein teil würde lieber zwei stücke ungekürzt als vier in verstümmelter form mit schülern lesen. — Bei der ausgabe des V*erre d'eau* sind einleitung und anmerkungen in deutscher sprache gehalten, während Bastier alles französisch gibt; und zwar sind besonders seine kurzen, klaren anmerkungen zu rühmen.

Die mir vorliegenden ausgaben für *englische* schulen stammen mit einer ausnahme aus dem verlage von Macmillan & Co. in London. Eigentümlich ist diesen ausgaben, daß der text oft weniger umfang hat als der anhang. Dieser besteht bei der sammlung *Siepmann's Classical French Texts* (wozu die bändchen Pascal, La Bruyère und Molière gehören) zuerst aus *Notes*, die zum teil sachliche, zum größeren teil sprachliche erklärungen enthalten; dann folgt ein *Summary of the chief grammatical peculiarities occurring in the text*, ferner *Words and phrases for* viva voce *drill*, *Sentences on syntax and idioms for* viva voce *practice,* weiterhin *Passages for translation into French* und *Subjects for free composition.* Endlich ist noch ein sonderheft beigegeben, das ein zweisprachiges *Word- and phrasebook* enthält. Selbstverständlich fehlt auch nicht eine biographische *Introduction*, also der lehrer bekommt alles, was sein herz begehren kann, wenn er sich gern bevormunden läßt. Ich beneide die schüler nicht, die sich ein semester lang mit La Bruyère, Pascal, La Rochefoucauld oder Vauvenargues beschäftigen müssen; was dem reifen manne als tiefe, wenn auch oft bittere weisheit erscheint, kann der heranwachsende jüngling oft nur als langweiliges moralisiren empfinden. — Ähnlich sind die drei bändchen aus *Siepmann's Primary French Series* eingerichtet, nur mit den der niedrigeren klassenstufe entsprechenden abweichungen. Der anhang

enthält hier wieder zuerst *notes*, dann ein vokabular und ein *Questionnaire*, dann *Words and phrases* und *Exercises on syntax and idioms*, darauf *Passages for translation into French*, schließlich ein *Key to words and phrases, which enables the pupil to prepare himself for the work expected from him in Appendix II.* Im ganzen ist über diese ausgaben zu sagen, daß sie doch nur scheinbar modernen anforderungen entgegenkommen. Vor allem dient das minutiöse *Questionnaire* eher dazu, den schüler an das buch zu schmieden, als ihn davon freizumachen. Es wäre nur dann unschädlich, wenn jeder schüler zu hause jemand hätte, der ihm die fragen vorlesen könnte; aber ein bequemer lehrer wird einfach ein stück des *Questionnaire* zur vorbereitung aufgeben, und die schüler werden dann, gut vorbereitet, so flott „sprechen" können, daß sie vielleicht die antwort schon geben, ehe die frage ganz heraus ist. — Die ausgabe des *Poucinet* stammt aus einem anderen verlage, ist aber ähnlich eingerichtet, nur daß für alle anmerkungen und übungsaufgaben die französische sprache benutzt ist.

Diesterwegs neusprachliche reformausgaben, herausgegeben von M. F. MANN. Frankfurt a. M., Moritz Diesterweg.

1. Bd. 1: GOBINEAU, *Les Amants de Kandahar*, annotés par M. F. MANN (1908). IX und 59 s. und 16 s. (annotations). M. 1,20.
2. Bd. 3: P. ARÈNE, *Contes de Provence*, choisis et annotées par L. PETRY (1908). VI und 72 s. und 56 s. (annotations). M. 1,60.
3. Bd. 7: D. DIDEROT, *Sur la Peinture*, pages choisies et annotés par L. PETRY (1909). XII und 68 s. und 26 s. (annotations). Dazu vier stiche nach photographien. M. 1,40.

Diesterwegs schulausgaben haben, nach den drei vorliegenden zu urteilen, folgende vorzüge: trefflichen satz und vornehme ausstattung, die auch nicht im entferntesten an schulbücher erinnert, und fast völlige fehlerlosigkeit des druckes; vor allem aber sind die anmerkungen fast durchweg französisch gehalten, und zwar dienen sie nicht zur abladung überflüssiger lesefrüchte, sondern zur sprachlichen erklärung der wörter. Diese geschieht meist so geschickt und in so leicht faßlicher weise, daß das zweisprachige wörterbuch tatsächlich meist ausgeschaltet werden kann. Ich betrachte dies als einen großen vorzug, und schon deshalb allein möchte ich diese — leider zu teuren — ausgaben empfehlen.

Was die einzelnen bändchen betrifft, so würde ich bei den beiden ersten in verlegenheit sein, welcher klassenstufe ich sie zuweisen soll, wenn ich sie als klassenlektüre betrachtete; aber dafür scheinen mir beide überhaupt nicht geeignet. Zwar ist die novelle von Gobineau ein meisterstück der erzählungskunst, und ihr spannender inhalt hält den leser bis zur letzten zeile in atem; aber eben deshalb eignet sie sich nicht zu langsamer lektüre. Sie muß in demselben tempo genossen werden, in dem sie erzählt ist. Auch ist sie nicht gehaltvoll genug, um den schüler auf längere zeit zu beschäftigen. Es ist ein beispiel afghanischer blutrache, verbunden mit einer tragischen liebesgeschichte nach art von *Romeo und Julia*; aber die figuren sind mehr typen als charaktere, und eingehendes vertiefen in die details verlohnt sich kaum. Deshalb ist das buch wohl als privatlektüre für die ober-

stufe geeignet, als klassenlektüre keinesfalls. Dasselbe gilt — aus anderen gründen — von den *Contes de Provence.* Auch hier viel feine darstellungskunst, viel interessante stileigenheiten; aber das stoffliche ist nicht bedeutend genug, um längere zeit auf diese lektüre zu verwenden. Die art P. Arènes zeigt sich hier der seines freundes A. Daudet nahe verwandt; aber die *Lettres de mon moulin* sind doch viel gemütvoller. Immerhin bekommt man auch hier manchen einblick in die denkweise der bewohner der Provence. Die einzelnen geschichtchen — zum teil von ernster, zum teil von komischer art — eignen sich nicht alle für die schule. *La vraie tentation du grand saint Antoine* könnte bei katholischen lesern sogar mit recht anstoß erregen, so amüsant sie im übrigen ist.

Der Diderotband ist an sich ein verdienstvolles unternehmen; leichtere ästhetische schriften werden in der hand eines geeigneten lehrers die reifen schüler immer interessiren. Zu befürchten ist nur, daß dem lehrer hier nicht das nötige material zu gebote stehe, um die ausführungen Diderots zu erläutern. Die abschnitte *Sur le dessin* und *Sur la couleur* können eigentlich nur verstanden werden, wenn eine fülle von anschauungsstoff (und zwar zum großen teil in den farben des orginals) zu gebote steht. Woher das alles nehmen? Für die einzelbesprechungen aus den *salons* sind im anhange vier bilder von Greuze in ganz leidlicher ausführung — freilich ohne farben — vorhanden. Aber bei dem *fils ingrat* zeigt sich ein seltsamer widerspruch zwischen text und bild: im texte heißt es s. 16: *Le vieux soldat . . . s'en va, le dos tourné à ce qui se passe, son sabre sous le bras et la tête baissée*; vorher, s. 15, wird von dem den werbern folgenden *fils ingrat* gesagt: *Il a le bras droit élevé du côté de son père.* Auf dem beigegebenen bilde aber wendet der alte soldat sich in der tür um, so daß sein rücken keineswegs den zurückbleibenden zugewandt ist, sondern der offenen tür; den säbel hält er in der hand, und sein kopf ist nicht gesenkt, sondern im gegenteil hoch erhoben; auch hebt der junge mann nicht den rechten, sondern den linken arm hoch. Nun hat Diderot hier nur eine skizze besprochen, nach der Greuze später sein gemälde *La malédiction paternelle* geschaffen hat. Ich vermute daher, daß der herausgeber dieses bändchens die skizze nicht zur verfügung hatte und dafür das gemälde hat reproduziren lassen. Oder sollte Diderot sich geirrt haben? Bestimmtes vermag ich darüber nicht zu sagen, da ich momentan nicht in der lage bin, der sache auf den grund zu gehen. Aber ich suche vergebens nach einer aufklärenden notiz; und doch muß jedem leser dieser widerspruch sofort auffallen. — Der *Essai sur la peinture* wird manchem für schüler zu schwierig erscheinen, weil er oft ziemlich fernliegende dinge erörtert. Eine stelle scheint mir für ein schulbuch aus anderen gründen ungeeignet. Es ist da von dem wechseln des gesichtskolorits unter der einwirkung der leidenschaften die rede. Dabei kommt der schöne satz vor: *Une femme garde-t-elle le même teint dans l'attente du plaisir, dans les bras du plaisir, au sortir de ses bras?* Ist dieser satz vielleicht im interesse der „sexuellen aufklärung“ stehen geblieben?

Steglitz. WILLIBALD KLATT.

FR L. K. WEIGAND, *Deutsches wörterbuch.* Fünfte auflage in der neuesten für Deutschland, Österreich und die Schweiz gültigen amtlichen rechtschreibung. Nach des verfassers tode vollständig neu bearbeitet von KARL VON BAHDER, außerord. professor an der universität Leipzig, HERMAN HIRT, außerord. professor an der universität Leipzig, KARL KANT, privatgelehrtem in Leipzig. Herausgegeben von HERMAN HIRT. Erster band A—K. Gießen, verlag von Alfred Töpelmann (vormals J. Ricker). 1909. XXIII und 1183 s. gr. 8°. Broschirt in sechs lieferungen m. 9,60, geb. m. 12,—.

I.

Die neubearbeitung des „Weigand" tritt in einer zeit vor das publikum, wo sie vor allen mit zwei nicht zu unterschätzenden mitbewerbern rechnen muß. 1908 ist Hermann Paul mit der „zweiten, vermehrten auflage" (690 s.) seines *Deutschen wörterbuches* hervorgetreten; und kaum ist der erste band des neuen „Weigand" fertig, als auch schon Friedrich Kluge die „siebente, verbesserte und vermehrte auflage" seines *Etymologischen wörterbuches der deutschen sprache* (514 s. stichworte) abschließt (1909—1910).

Als die vierte auflage des alten „Weigand" vom büchermarkte verschwand, lag zudem Moriz Heynes *Deutsches wörterbuch* (1890—95) fast vollständig vor. Es hatte als eine art Grimmsches wörterbuch für den hausgebrauch seine eigene aufgabe zu lösen, löst sie noch und wird sie noch zu lösen haben auch nach vollendung des *Deutschen wörterbuches*, das sich immer mehr zu einem großen sprachmuseum ausgebaut hat. Das zwar handliche, aber immerhin dreibändige hausbuch Heynes konnte schon damals und wird auch heute in seiner zweiten auflage (1905—1906)[1] nicht den weg des „Weigand" kreuzen bei seiner absicht, unter hintansetzung der eigentlichen „etymologie" die bedeutungsentwickelung der deutschen wörter durch beibringung der charakteristischsten und in der skala der bedeutungsnüancen möglichst lückenlosen belege reich und lebensvoll zu schildern, während die heranziehung der etymologie die eigentliche stärke des alten „Weigand" war und zum großen teil seine beliebtheit begründet hat, die er auch nach dem erscheinen der ersten auflage des „Kluge" (1881 f.) nicht einbüßte. Andererseits hat der neue „Weigand" in der bedeutungsentwickelung die ergebnisse Heynes (von den inzwischen erschienenen bänden des *Deutschen wörterbuches* zu schweigen) verwerten können. Sanders' wörterbuch (1860—1885)[2] kommt als rivale überhaupt nicht in betracht. Das bestreben, von der wortbildung, flexion, komposition möglichst eingehend bescheid zu geben, herrscht vor und gibt dem buche seinen wert als vorwiegend grammatisches nachschlagewerk. Als fundgrube für fragen vorab der historischen flexion und syntax des neuhochdeutschen schätzenswert, kann es — abgesehen von seiner unhandlichkeit — die arbeit des „Weigand": schnelle orientirung über

[1] Die zweite auflage war mir nicht zugänglich.

[2] Die achte auflage (erste der neubearbeitung), neu bearbeitet, ergänzt und vermehrt von J. E. Wülfing, erschien erst während des drucks dieser anzeige.

etymologie, bedeutungsentwickelung, kulturgeschichtliche vergangenheit der „gegenwärtigen gangbaren wörter des neuhochdeutschen sprachschatzes“ (5. auflage, vorwort, s. VII) nicht leisten, zumal da ihm der neue „Weigand“ in der verwertung der neueren forschungsergebnisse voraus ist.

Anders steht es mit „Kluge“ und „Paul“. Sie sind nicht nur sehr handlich und billiger als der neue „Weigand“; sie stehen auf derselben höhe der forschung und haben zudem den nicht gering anzuschlagenden vorteil, von denen, die sie geschaffen haben, neu bearbeitet zu sein. Sie sind geschlossener, innerlich einheitlicher gearbeitet, während der neue „Weigand“ den charakter des organismus bisweilen vermissen läßt. Altes und neues steht, nicht immer restlos verarbeitet, nebeneinander. Dazu die verschiedenen stufen der bearbeitung der fünften auflage, über die Hirt im vorwort s. V ff. rechenschaft abgelegt hat. Eine gewisse ungleichheit war nicht ganz zu vermeiden. Es ist nicht mehr der alte und — noch nicht der neue „Weigand“, den — ich bin dessen sicher — uns Herman Hirt mit der sechsten, von ihm allein organisch durchgearbeiteten auflage schenken wird.

Denn ein wörterbuch wie das Weigandsche ist trotz Kluge und Paul und neben diesen ein bedürfnis.

Paul beschränkt sich eng auf die spezifisch deutschen wörter und läßt sonst nur ganz festgewurzelte lehnwörter zu. Auch fallen bei ihm „selbstverständliche“ — ein etwas dehnbarer begriff — ableitungen und zusammensetzungen fort. Die „etymologie“ tritt zurück, verweise auf verwandtes, auch in den lebenden fremdsprachen sind spärlich. Auch „selbstverständliche“ begriffserklärungen (in denen, wie Hirt s. IX bemerkt, Weigand bisweilen etwas zu viel zu tun scheint) fallen weg — damit aber auch für manche der begriffliche anker, die „hypothesis“ für die bedeutungsentwickelung. Diese auf dem so begrenzten gebiete für das „deutsch“ im engsten sinne zu schildern, besonders auch unter ausgiebiger heranziehung der redensarten, ist die eigentliche arbeit Pauls. Er löst sie besonders sorgfältig da, wo syntaktische fragen stärker hereinspielen, z. b. bei den „nebenwörtern“, wie ich sie nennen will: den für-, umstands-, verhältnis-, bindewörtern usw.; man vergleiche z. b. den (für ein kurzes handwörterbuch dieser art allzu ausführlich erscheinenden) drei spalten langen artikel über *auch*. Erhält Paul durch solche ausführlichkeit stellenweise eine gewisse schwerfälligkeit, so läßt er andererseits ganz notwendige erklärungen — als „selbstverständlich“ (?) — weg: so fehlt z. b. bei ihm — wie auch bei Kluge, der ja aber auf eingehende definition der bedeutung kein gewicht legt — unter *ablaß* die wichtige erläuterung „erlaß von kirchenstrafen“, die Weigand bringt. Dagegen hält Paul z. b. bei *abenteuer* eine exakt begriffliche wiedergabe des mlat. *adventura* für notwendig, während Hirt s. IX dem einwand „Mancher wird vielleicht . . . eine eingehendere darstellung der bedeutungsentwickelung vermissen“ durch den treffenden hinweis begegnet, daß man sich, „da . . . die meisten heutigen bedeutungen, . . . außerdem die mittel- und althochdeutschen genau angeführt sind“, bei einigem nachdenken die bedeutungsentwickelung selbst leicht klar machen könne. Der „Weigand“ vertritt Paul gegenüber in der anlage und äußeren

durchführung der artikel im allgemeinen mehr das prinzip der gerechtigkeit. Er hat nicht besonders bevorzugte lieblinge und dann wieder stiefkinder. Wenn die subjektivität, das persönliche, dem organismus des „Paul“ nach anderen seiten hin zugute gekommen war, so hat hier der „Weigand“ die klippen eben dieses subjektivismus vermeiden können und die vorzüge seiner objektiveren natur gezeigt.

Paul wird im allgemeinen für die schnelle beantwortung von fragen vorwiegend der neuhochdeutschen stilentwickelung in frage kommen, womit nicht gesagt sein soll, daß der kommende „Weigand“ — ja schon der zweite band der fünften auflage — nicht auch in manch anderer hinsicht aus ihm schöpfen könnte. Doch wird der „Weigand“ als handbuch für den arbeitstisch des gelehrten wie des lehrers ohne weiteres seinen platz Paul gegenüber behaupten schon deshalb, weil Paul seiner ganzen anlage nach seinen wortschatz beschränken und demgemäß besonders eine fülle von wörtern vermissen lassen mußte, die — ohne gerade als lehnwörter fleisch und bein des deutschen sprachorganismus geworden zu sein — doch zum kulturbesitz unserer sprache gehören: die „losen“ lehnwörter, die fremdwörter. „Die zeiten sind ... vorüber, in denen man die fremdwörter in der geschichte der deutschen sprache ungestraft vernachlässigen zu können glaubte“ (Hirt, s. VII). Und ein weiteres plus Paul gegenüber bildet die gründliche eigene arbeit Weigand-Hirts in der etymologie.

Hier hat aber der „Weigand“ einen durchaus ebenbürtigen nebenbuhler: Kluges *Etymologisches wörterbuch*. Und das sei von vornherein bemerkt: der neueste „Kluge“ hat den vorliegenden ersten band des neuen „Weigand“ in der etymologie vielfach überholt, und im zweiten band, soweit er noch nicht fertig, sowie natürlich bei einer neuen auflage wird sich Hirt schritt um schritt mit ihm auseinandersetzen müssen, wenn er den vorrang, der dem „Weigand“ als handbuch der praxis um seines soviel größeren wortschatzes willen, wegen seiner reichlicher gebrachten (bisweilen Kluges an alter übertreffenden) belege zur deutschen bedeutungsgeschichte, seinen winken zur wortbetonung usw. Kluge gegenüber zusteht, behalten will. Denn Kluge läßt viele ableitungen, zusammensetzungen usw. beiseite. Im mittelpunkt seines interesses steht die erörterung der etymologie der wichtigsten grundwörter, so daß er von jenen bildungen nur das notwendigste gibt. Das gleiche gilt für die fremdwörter. Dem „Weigand“ ist natürlich auch, „in hinsicht der ableitungen und zusammensetzungen“ „durch den umfang des buches“ beschränkung auferlegt (s. VII). Aber sein wortschatz ist durch eine geschickte auswahl der wichtigsten kompositen reicher, von den fremdwörtern, deren reicher vorrat nun einmal stets dem „Weigand“ besondere beachtung sichern wird, ganz zu schweigen. Der „Weigand“ umfaßt ein größeres kulturgebiet. Und damit erweitert sich zugleich der interessentenkreis, auf den er rechnen darf.

Der neue „Weigand“ nimmt nicht nur im umfang, sondern auch in seiner anlage eine glückliche mittelstellung ein zwischen Kluge und Paul einer-, Heyne andererseits. Daß mit dieser charakterisirung nicht eklektizismus gemeint sein soll, versteht sich von selbst. Der name des herausgebers bürgt dafür, daß das buch mit jeder weiteren

auflage unter bewahrung seiner eigenart und seiner sonderstellung in stets höherem maße die vorzüge der drei genannten richtungen praktisch vereinigen wird. In diesem sinne fasse ich auch die stellen des vorworts auf, in denen Hirt von der jetzigen und von der künftigen gestaltung des „Weigand“ redet. Er wird seine aufgabe: ein ratgeber auf dem gebiete der etymologie, der deutschen wortgeschichte und bedeutungsentwickelung, ein anreger zu selbständigem eindringen in das weite gebiet unserer sprache zu sein, immer besser lösen können.

II.

Die folgenden randbemerkungen enthalten zum großen teil wünsche, die sich mir beim gebrauche aufdrängten. Ich lege sie, vermischt mit kleineren beiträgen, die lediglich unsystematische lesefrüchte eines benutzers sind, zur erwägung für die nächste auflage vor, und zwar als bemerkungen 1. allgemeinerer art, 2. zum quellenverzeichnis, 3. zu den einzelnen wörtern. Bei 2. und 3. folge ich der alphabetischen ordnung. *Ein * vor dem betreffenden stichwort zeigt an, daß ich es im neuen „Weigand“ vermisse.*

* * *

1. Im interesse der einheitlichkeit des wörterbuches erscheint es wünschenswert, wenn Hirt den, wenn ich recht verstehe, s. VII angedeuteten vorsatz ausführt und die vornamen in einer neuen auflage ganz streicht — mit ausnahme solcher wie *Adam*, *Heinrich* usw., die eine appellativbedeutung oder dergleichen angenommen haben.

In der ausbeutung „mustergiltiger schriftsteller der neuhochdeutschen litteratur“ (s. VII) könnte noch weiter gegangen werden. Außer Freytag, Keller (vgl. *äufnen*), Mörike sind nur wenige herangezogen. Hier ist Heyne mit gutem beispiel vorangegangen; vgl. bei ihm z. b. unter *auffahrt* (Keller, *Sinngedicht*), *ortssinn* (C. F. Meyer, *Jürg Jenatsch*, *Angela Borgia*). Im quellenverzeichnis dürften außer den genannten etwa Fontane, W. H. Riehl — um nur diese zu nennen — nicht fehlen, auch nicht ein so kühner sprachbildner und erneuerer urdeutschen sprachgutes wie D. v. Liliencron.

Lücken sind mir ferner besonders aufgefallen im philosophischen wortschatz[1] sowie in der militärischen terminologie [einzelheiten s. unter 3.)]. Sie ist durch die allgemeine wehrpflicht (von ihrer litterarischen rolle abgesehen) volksbesitz geworden in demselben grade wie die eigentliche „soldatensprache“. Die amtlichen vorschriften wie exerzirreglements, felddienstordnung usw. liefern hier wertvolle unterlagen.

Es ist begreiflich, wenn sich Hirt bei der bedeutungsentwickelung zurückgehalten hat. Vielleicht aber ließen sich künftighin als stütze für eigene arbeit des lesers sorgsam gewählte ausgedruckte belege und besonders redensarten in größerer zahl bringen, ohne daß

[1] Vgl. die spezialwörterbücher von Eisler, Kirchner, sowie die register in den textausgaben der *Philosophischen bibliothek* (Leipzig, Dürr); aus der älteren zeit auch etwa C. Chr. E. Schmid, *Wörterbuch zum leichteren gebrauch der Kantischen schriften* (2. auflage 1788).

deshalb der charakter des wörterbuches verändert würde oder der ökonomie eintrag geschähe.

Druckfehler: s. v. *begehen*, z. 3 v. u. lies: Umgange; *gefälle*, z. 5 v. u. lies: Glück»; *kammermusik*, z. 3 lies: Musik; [1]*köter*, z. 1 v. u. lies: Beitr. 33, 402. — S. XI, s. v. Benecke lies: mittelhochdeutsches; s. XV, s. v. Heyne, z. 2 v. u. lies: Heyne.

2. Zum quellenverzeichnis:

Alsfelder Passionsspiel: neueste ausgabe von Froning, *Das drama des mittelalters* (1891) II, 547 ff. [*D. N.-L.* bd. 14, 2.]
*Altenburg, *Wörterbuch der eupener mundart* (1899).
*Andresen, *Deutsche volksetymologie*. (6. aufl. 1899.)
*Beiträge zum wörterbuch der deutschen rechtssprache, Richard Schröder ... gewidmet von freunden und mitarbeitern (1908). Die stichworte gehen bis *Am*—.
*Collitz, *Waldeckisches wörterbuch* (rez. J. Franck, *Az. f. d. A.* 29, 181).
*Deutsche texte des mittelalters, hsg. v. d. kgl. preuß. akademie der wissenschaften. Bis jetzt 18 bände. Die wortverzeichnisse enthalten zahlreiche ergänzungen zu Lexers *Mhd. handwörterbuch*.
Fick, *Vergleichendes wörterbuch*. 4. aufl. (rez. H. Schröder, *G.-R. M.* I, 587 ff.).
*Firmenich, *Germaniens völkerstimmen*.
Fischart, *Flöhhaz* — nach P. Koch, *Der Fl. von J. Fischart und Matthias Holzwart*, diss. Berlin 1892, zum teil von Holzwart — ed. Wendeler, Braunes neudrucke nr. 5.
Förstemann, *Namenbuch*. Bd. I, 2. aufl. 1900.
Galmy: jetzt nach Boltes neuer Wickramausgabe zu zitiren.
*G.-R. M. = *Germanisch-romanische monatsschrift*, in verbindung mit F. Holthausen, W. Meyer-Lübke, V. Michels, W. Streitberg hsg. von Heinr. Schröder. Heidelberg 1909 f.
*Grimm, *Märchen*.
*Harder, F., *Werden und wandern unserer wörter*. 3. aufl. 1906 (rez. E. Schröder *Az. f. d. A.* 32, 224 f.).
*Hasenclever, M., *Der dialekt der gemeinde Wermelskirchen*. Diss. Marburg 1904. Wörterverzeichnis s. 75—98.
*Höfler, M., *Deutsches krankheitsnamenbuch* (1899).
*Hönig, *Wörterbuch der kölner mundart* (1905).
Hor. belg.: * ed. Hoffmann v. Fallersleben.
Kant: muß nach der akademieausgabe, bezw. der Dürrschen zitirt werden. Hartenstein ist ganz veraltet.
*Khull, *Steirischer wortschatz*. Ergänzungen *G.-R. M.* I, 647 ff.
*Klinger, *Werke*.
Klopstock: *Oden* ed. F. Muncker.
*Kluge, F., *Bunte blätter* (1909) (rez. E. Schröder, *Az. f. d. A.* 32, 226 ff.).
—, *Et. wörterbuch*. 7. aufl. 1909—10 (s. o.).
*Konrad v. Würzburg, *Engelhard*, ed. Haupt. 2. aufl. von E. Joseph (1890).
*Körting, *Et. wörterbuch der romanischen sprachen* (siehe *kasematte*!).
—, *Et. wörterbuch des französischen*.

*LAUREMBERG, *Niederdeutsche scherzgedichte* (siehe *kujon!*) ed. Braune, neudr, 1878. (Glossar, s. 84—120.)

LESSING: Lachmanns ausgabe in 3. auflage von F. Muncker 1886 ff.

LIMBURGER CHRONIK: Rossel ist längst veraltet. Neuausgabe von A. Wyß 1883 (*Mon. Germ.*)

*MARTIN-LIENHART, *Wörterbuch der elsässischen mundart.*

MATHESIUS: vgl. E. Göpfert, *Die bergmannssprache in der Sarepta des Johann Mathesius.* (Beiheft zu band 3 der *Zs. f. d. W.*) 1902; dazu E. Schröders anzeige, *Az. f. d. A.* 29, 146 f.

MÜNCHHAUSENS *Reisen*: Ausgabe?

MYSTIKER, ed. Pfeiffer: Neudruck 1907.

*N. E. D. = *A New English Dictionary* usw., ed. Murray. Aus diesem stammen doch wohl z. b. die englischen belege zu *hokuspokus*? (Vgl. Kluge, *Et. wörterbuch*, 7. aufl., s. v.)

* PAUL, H., *Deutsches wörterbuch.* 2. aufl. 1908 (s. o.).

ROMANISCHE FORSCHUNGEN: * ed. Vollmöller.

*SANDERS, *Deutsches wörterbuch*, 8. aufl. 1909 f.

*SAUL, *Ein beitrag zum hessischen idiotikon* (1901) (rez. E. Schröder, *Az. f. d. A.* 27, 274 f.).

*SCHEUCHENSTUEL, C. v., *Idiotikon der österreichischen berg- und hüttensprache* (1856).

*SCHMIDT, CH., *Historisches wörterbuch der elsässischen mundart* mit besonderer berücksichtigung der frühneuhochdeutschen periode (1901) (rez. Steinmeyer, *Az. f. d. A.* 27, 272 ff.).

*UZ, *Gedichte.*

*WAGNER, TH., *Corpus iuris metallici* (Leipzig 1791).

*WIGAND, *Der menschliche körper im munde des deutschen volkes* (1899) (rez. H. Meyer, *Az. f. d. A.* 27, 202 ff.)

WOLFRAM V. ESCHENBACH, *Parzival*: neueste ausgabe! (5., besorgt von K. Weinhold, 1891).

*ZEDLER, *Universallexikon.*

(Schluß folgt.)

Düsseldorf. PAUL WÜST.

FR. BLATZ, *Neuhochdeutsche schulgrammatik für höhere lehranstalten.* 7. auflage. Von E. Stulz. Karlsruhe, F. Lang. 1905. VIII und 272 s. Preis m. 2,50.

Unsere deutschen schulgrammatiken werden immer zwischen zwei polen schwanken: der systematischen grammatik und dem pensenweise zugeschnittenen leitfaden; immer, denn die entscheidung muß am letzten ende schließlich der einzelne lehrer oder das kollegium nach seiner individualität treffen. Das vorliegende buch gehört in die erste gruppe, und zwar ist es eins der umfangreicheren, nicht nur lernbuch, sondern zugleich nachschlagebuch, das auf zweifelsfragen antwort gibt, auch in einzelheiten. Der alte Blatz ist hierbei schon um 150 seiten, auf 212 seiten, gekürzt, dafür um 60 seiten vom herausgeber vermehrt: eine lautlehre (mit 10 anatomischen abbildungen), ein paar seiten vom bedeutungswandel, etwas über die geschichtliche entwickelung der deutschen sprache und die deutschen mundarten.

Das buch wird wie bisher gute dienste leisten: es ist übersichtlich, klar und wissenschaftlich auf der höhe. Was nicht ausschließt, daß man in einzelnen punkten anderer meinung sein kann. Und auf einige von diesen möchte ich doch hier hinweisen, weil sie von allgemeinerer bedeutung sind.

Vor allem auf einen: In der modernen mathematik hat der funktionsbegriff die beherrschende rolle genommen; etwas verwandtes würde in der grammatik erwünscht sein: daß wir den begriff des gegensatzes durch den der reihe an manchen stellen ersetzen. So zum beispiel, wo wir konkrete und abstrakte scheiden: von eigennamen, über die gewöhnlichen gattungsnamen, dann sammelnamen, stoffnamen, über worte wie „geschrei", dann „verstand", dann „ruhe", dann „stärke" haben wir eine immer weitergehende abstraktion; mit der zunge verglichen ist das geschrei gewiß etwas abstraktes, gegen ehrlichkeit oder menschenwürde ist es ebenso gewiß etwas konkretes; gegenüber dem hammer ist das gerät ein abstraktum, gegenüber der kraft des armes ein konkretum, was diese wieder gegen den fleiß ist. Sehr lohnend hat sich mir dieselbe betrachtungsweise erwiesen, wo es gilt zu zeigen, wie die sprache sich mittel geschaffen hat, um einem attributiven begriff größere geltung zu geben; man durchlaufe eine reihe wie: „das sturmgepeitschte meer; das, sturmgepeitschte, meer; das meer, das sturmgepeitschte; das meer, vom sturm gepeitscht; das meer, das vom sturm gepeitscht ist; das meer, der sturm peitscht es . . ." Tertianer verstehen schon die sache, und ihre betrachtung führt uns mitten in eine wirkliche stilistik hinein, die viel lebendiger ist, als das einfache schubfächersystem. Und auch darin: wie reich an ausdrucksmitteln unsere modernen sprachen, vor allem die deutsche gegen die armseligkeit der alten auf diesem gebiet sind; ein reichtum, viel wertvoller als der hochgerühmte jener an flexionsendungen. Ich weise gerade hier darauf hin, weil Blatz (§ 268) in der wendung: „satzartige satzteile" auf diesem wege ist.

Ganz im alten geleise ist dagegen das, was Blatz von der wortfolge sagt: der geraden, bei der das subjektswort vor dem finiten verb, die prädikatsbestimmungen nach ihm stehen, und der „invertirten", die in fragesätzen, in ausruf- und wunschsätzen, in schalt- und nachsätzen und „in hauptsätzen, die mit einem objekt, einer umstandsbestimmung oder einem prädikativ beginnen." Hier ist eine sammlung der heterogensten dinge: denn der fragesatz: „wem gehört das buch?" ist gar nicht invertirt; das prädikat steht an zweiter stelle, was das einzig feste im deutschen hauptsatz ist, und nur nicht in der entscheidungsfrage der fall ist, die *wirklich* inversion hat; der schaltsatz und der nachsatz sind ganz gleiche fälle: in „dieselbe ist mir untertänig, *begann* er" oder: „und eh er noch das wort gesprochen, *hat* ihn der jubel unterbrochen . . ." steht beidemal das prädikat an zweiter stelle, ist das erste satzglied dagegen durch einen ganzen satz ersetzt, aber immer noch vorhanden. Und nun müßte erst kommen, was das eigentlich feine an der deutschen wortstellung ist und sie so hoch über die armselig-äußerliche regelmäßigkeit der französischen erhebt, die so oft als logisch streng gepriesen wird und es doch nur grammatisch ist: die frage: was stellen wir denn, unsere freiheit für alle glieder außer dem prädikat benutzend, an den anfang? So weit ich

sehe, vor allem zweierlei dinge: entweder das, was wir besonders hervorheben wollen, oder das wort, das die verbindung mit dem vorigen satz herstellt. „Wir sprachen von Goethes mutter, *sie* hat . . .“ oder: „*ihr* danken wir . . .“; und wenn in dem zweiten satz verschiedene worte sind, die mit denen des ersten in verbindung stehen, so können wir sehr fein differenziren durch die wahl dessen, das wir an die stelle vor dem prädikat stellen. Ähnliche betrachtungen ließen sich über die betonung anstellen; auch hier sehe ich bei Blatz ansätze, die über das in grammatiken übliche hinausgehen; so wenn er in § 180 die zwei großen hauptgründe für oratorische betonung eines wortes im deutschen nennt: das neue und das für den gedanken wichtige; schade nur, daß er sie nicht scharf trennt; und dann bildet er wieder so äußerliche und m. e. auch äußerlich nicht einmal richtige regeln über eine „grammatische betonung“, wonach das prädikat im „nackten“ satz als das satzbildende glied stärker betont werde, als das subjekt; wenn objekt und adverbiale zusammen auftreten, das adverbiale. Ist das denn auch in höherem grade satzbildend? Gerade nach Blatz § 151 nicht. § 179,5 heißt es dann wieder, die sekundären satzglieder seien als grammatisch *untergeordnete* bestimmungen stärker betont als ihre träger — Blatz will also abwechselnd dem grammatisch übergeordneten oder wichtigen satzteil den ton geben, bald dem untergeordneten; und indem er für solche adjektivischen attribute die betonung beschränkt auf den fall, daß sie keine *unterscheidende* eigenschaft besagten, nimmt er sich selbst jedes recht, den grund für die betonung in der grammatischen kategorie zu suchen. Es ist sehr dankenswert, daß dies wichtige thema hier angeschnitten ist, aber mir scheinen die schnitte noch nicht sehr tief zu gehen.

Doch das alles nimmt nicht weg, daß der Blatz immer noch zu den besten deutschen grammatiken gehört; auch das nicht, daß im einzelnen noch manche kleinigkeit zu ändern wäre, wie zum beispiel § 142: „wenn das prädikat dem verbum vorhergeht, wird ‚es‘ vor das prädikat gestellt“; es fehlt der zusatz: „und nicht ein anderer satzteil vor dem prädikat steht“; so um Blatz' beispiel zu brauchen: „den einsamen weg sperren die riesen“. Ganz unverständlich ist mir ferner § 123, wo als bildung von schwachen verben durch vorsilben worte genannt werden wie „gebieten, betreiben, bekommen, entgelten, entsprechen“.

R. Riegler, *Das tier im spiegel der sprache.* (Neusprachliche abhandlungen aus den gebieten der phraseologie, realien, stilistik und synonymik, herausgegeben von Cl. Klöpper, heft 15—16). Dresden und Leipzig, C. A. Koch. 1907. XX und 294 s. M 7,20.

Dieser „beitrag zur vergleichenden bedeutungslehre“ will Brinkmanns buch von 1878: *Die metaphern, studien über den geist der modernen sprachen* ergänzen; während Brinkmann sich auf die haustiere beschränkt, will Riegler alle mit ausnahme der selten in redensarten gebrauchten behandeln, ohne dabei vollständigkeit bei jedem einzelnen tier zu erstreben. Das material stammt vor allem aus dem deutschen, englischen, spanischen, französischen, italienischen. Im ganzen sind 64 tiere und tierarten, nach ihrer verwandtschaft geordnet, herangezogen; bei jedem einzelnen ist zuerst die etymologie gegeben, dann

der stoff an redensarten, sprichwörtern, wortbildungen nach den eigenschaften des tieres, auf denen sie beruhen; außer einer kurzen einleitung, die hauptsächlich die absichten des verfassers darstellt, gibt er eine eingehende inhaltsübersicht und zwei seiten quellen, dagegen kein register. Im ganzen ist das buch also lexikalischer natur; die bedeutung dieser oder jener wendung für das system der semasiologie ist gelegentlich bemerkt.

Referent ist auf dem spezialgebiet nicht kenner genug, um zu der vorstehenden anzeige eine kritik im engeren sinne zu geben; vielleicht darf er den wunsch aussprechen, daß der verfasser sein material auch einmal selbst aus der fülle seiner einzelkenntnis heraus verarbeitet, sei es nach der frage hin: wie stellt sich nun jede der nationen nach diesem material zur tierwelt? — das buch zeigt sehr oft die enge verwandtschaft der westeuropäischen kulturen —, sei es nach der hin: welche tiere, und was an ihnen, sind in der metapher beliebt? So hat der verfasser reh, hirsch, geier ausgelassen, weil sie so selten metaphorisch verwandt werden — ich sollte allerdings glauben, immerhin nicht seltener als manches behandelte tier.

H. Düntzer, *Erläuterungen zu den deutschen klassikern.* Altenburg. 1906. I. *Goethes Hermann und Dorothea*, besorgt von G. Ellinger. 152 s. M. 1,—.

V—VI. *Schillers Räuber*, besorgt von O. Ladendorf. 258 s. M. 2,—

Beides sind dem fachmann in ihrer art wohlbekannte werke, die hier im einzelnen nachgearbeitet und vielfach gekürzt und stellenweise ganz umgeschrieben sind; eine eingehende vergleichung mag sich an dieser stelle erübrigen.

P. Strzemska, *Kleine poetik.* Wien und Leipzig, B. G. Teubner. 1906. 98 s. M. 1,—.

A. Calmberg, *Die kunst der rede.* Herausgegeben von H. Utzinger. Zürich, Art. Institut, ohne jahr. 244 s. Geb. m. 3,—.

K. Tumlirz, *Poetik.* I. teil: *Die sprache der dichtkunst.* Wien u. Leipzig, G. Freytag. 1907. 149 s. M. 2,20. Geb. m. 3,80.

Von diesen drei leitfäden in der, meist recht scholastischen, wissenschaft der poetik ist der von Strzemska der kürzeste, eine lehre von den figuren, versen und strophen und der dichtungsarten. Calmbergs lehrbuch der rhetorik, stilistik und poetik ist 1890 in dritter, 1907 in vierter auflage erschienen; es muß also seinen kreis an käufern gehabt haben und noch haben; sie finden darin, was so gemeinhin über diese dinge gesagt zu werden pflegt, meist in der form von definitionen: was disposition, originalität, anekdote, oxymoron, spondäus, makame, kirchenlied, subjektivität, die notwendigen eigenschaften eines guten gedichtes sind, ist alles an seiner stelle plan und platt bestimmt, und hier und da mit beispielen — wobei der dichter und redner A. Calmberg neben Schiller und Goethe nicht zu kurz kommt — erläutert. Ursache, durch die empfehlung den durch die verhältnisse gegebenen leserkreis zu erweitern, habe ich nicht. Tumlirz' buch habe ich in einer früheren auflage hier schon einmal besprochen; es umfaßt das engere gebiet der tropen und figuren und der verslehre allein, ist daher eingehender, hat mehr beispiele und mehr begriffe,

und wäre als nachschlagebuch darüber am ehesten zu empfehlen. Alle drei bücher stammen mit ihren anschauungen noch aus der zeit, wo das, was das altertum über diese dinge gedacht hatte, *die* weisheit war und die deutsche gegenwart sich wohl oder übel auf dies Prokustesbett mußte strecken lassen; und so muß die deutsche metrik es sich gefallen lassen, daß in ihr trochäen und jamben und gar spondäen, daktylen und anapäste unterschieden werden, die sapphische, alkäische, asklepiadeische strophe je eine von zwölf zeilen beansprucht und selbst die mittelhochdeutsche metrik wohl einmal unters antike joch muß.

Lübeck. S. Schwarz.

Velhagen & Klasing, Bielefeld, English Authors:

1. Harraden, *Things will Take a Turn*, herausgegeben von F. Kundt. 1907. M. 0,75. Wörterb. m. 0,20.
2. Edgeworth, *Drei erzählungen*, herausgegeben von E. Grube. 1908. 72 und 25 s. M. 0,75.
3. F. H. Burnett, *Sara Crewe*, herausgegeben von B. Klatt. 1908. 67 und 17 s. M. 0,80.
4. *Tip Cat, by the Author of Lil, &c.*, bearbeitet von K. Horst. 1908. 143 und 35 s. M. 1,30. Wörterb. m. 0,30.
5. Ascott Hope, *Select Stories*, herausgegeben von Haasterт. 1909. 149 und 50 s. M. 1,30. Wörterb. m. 0,30.

1. Eine freundliche geschichte von guten menschen: armen, die ihr los mit gleichmut tragen, und reichen, die jenen hülfe und glück spenden. Das hoffnungsvolle im titel enthaltene leitmotiv wird von einem gelehrigen papagei nicht nur tröstlich verkündet, sondern nach erfolgter „wendung“ auch zeitgemäß abgeändert. Sprachlich einfach und leicht, nicht ohne einen hauch von Dickens' geist, ist die erzählung für mädchen im zweiten englischen schuljahr recht geeignet. Anmerkungen und wörterbuch enthalten das nötige. *There was one volume . . . it was Clarendon's History &c.* s. 2: hier hat sich Miss Harraden unklar ausgedrückt, denn das werk hat ziemlich viele bände. Umgekehrt wird s. 8 *a particular volume* gesucht *to complete a certain edition of Cæsar's works.* Hier wird offenbar eine mehrbändige ausgabe vorausgesetzt. Aber im katalog einer mir bekannten großen bibliothek sind unter 48 ausgaben (einschließlich einiger übersetzungen) des Zäsar seit dem 16. jahrhundert nur drei zweibändige und eine einzige dreibändige aufgeführt, letztere noch dazu eine übersetzung; alle übrigen sind einbändig. „Norwich, eine der vierzig grafschaften“ (anhang s. 41): die grafschaft heißt *Norfolk.* Ebenda s. 5: für *ninepence* genügt die umrechnung = 75 pf.; die spätere = $76^1/_2$ pf. ist zwar genauer, aber überflüssig, stimmt auch nicht mit den übrigen angaben. Daß der vater der Marie Antoinette kaiser „von Österreich“ genannt wird, entspricht zwar der gewöhnlichen ausdrucksweise, ist aber darum nicht richtiger. Auffallend ist s. 66: *a lump in my heart*, ungefähr, doch nicht ganz, = . . . *in my throat. Excuse* ME *saying so* 67 ist wohl *colloquial*?

2. Wer in der jugend *The Grateful Negro* (etwa in Fölsings grammatik) gelesen hat, wird sich freuen, der verdienstvollen vorläuferin eines W. Scott wieder zu begegnen. Die drei erzählungen sind einem werk entnommen, dessen titel *The Parents' Assistant* auf den erziehlichen, moralischen zweck hinweist. In Nr. I und III wird die ehrlichkeit guter armer kinder belohnt; Nr. II lehrt „vergeben und vergessen". Die begebenheiten sind einfach, aber doch recht anziehend, die sprache ohne schwierigkeit; das büchlein ist gleichfalls für jüngere schüler (besonders, aber nicht ausschließlich, mädchen) geeignet. Die anmerkungen sind zu loben. *Bowling* (s. 50) ist doch vom diskuswerfen sehr verschieden, da der diskus durch die luft geworfen, die kugel über den boden (rasen) gerollt wird. Bei *ostler* (s. 63) ist die aussprache des *o* unrichtig angegeben, und wenn *chap* (kinnbacken, s. 65) mit *o* (nicht *a*!) gesprochen werden soll, wird es auch *chop* geschrieben. In *What's that he says* (s. 64) ist *that* nicht relativ, sondern hinweisend, und es ist *which* dahinter zu ergänzen.

3. Ebenfalls erziehlich wertvoll, aber im vergleich zu nr. 2 (auch zu dem beliebten *Fauntleroy* derselben verfasserin) *of sterner stuff.* Sara, eine Becky Sharp ohne deren fehler, ist ein charakter, eine kleine heldin! Die erzählung ist aufs wärmste zu empfehlen. Die *schoolmistress*, eine zweite miß Pinkerton, ist freilich sehr unsympathisch (wie bei Dickens die *schoolmasters*), und das könnte pädagogisch bedenklich erscheinen; aber unsere jugend wird denken: so sind sie eben in England! Der glückliche ausgang ist wie bei nr. 1 sehr erfreulich. Die anmerkungen geben überall die nötige auskunft. Sollte der name *Sydney* (s. 35) nicht zunächst von dem ritterlichen zeitgenossen der Elisabeth hergenommen sein? Und da der name *Vivian* einem knaben beigelegt wird, kann die belesene Sara ihn kaum der zauberin gleichen namens (bei Tennyson *Vivien*) entlehnt haben.

4. *Tip Cat* eigentlich *Tipton Cathcart*, ist ein reicher junggesell und sonderling. Ersteres, weil die jugendgeliebte einen andern heiratete; letzteres zeigt er unter anderem dadurch, daß er sein schönes herrenhaus samt park verpachtet und mit einem treuen diener in einem kleinen bauernhause wohnt, allem *womankind* aus dem wege gehend. Durch eine jener glücklichen fügungen, womit wohlwollende romanschreiber ihre leser zu erfreuen pflegen, werden die kinder der verstorbenen geliebten in seine nähe geführt, nachdem sie durch einen jähen glückswechsel (wie in *Night and Morning*, diesmal durch den tod des großvaters und das fehlen der unterschrift auf seinem testamente) plötzlich verarmt sind und der achtzehnjährige Dick, früher student in Oxford, eine schlechtbezahlte sekretärstelle in einer landstadt angenommen und seine jungen schwestern dahin mitgebracht hat. Sie geraten in große not und infolge ansteckung mit scharlach (durch schuld derselben tante, die, obschon selbst reich, die ungültigkeit jenes testamentes rücksichts- und schonungslos ausgenutzt hatte) in lebensgefahr. Tip Cat, den das ältere mädchen Letty lebhaft an die gleichnamige mutter erinnert, hatte den kindern schon manche freundlichkeit erwiesen und wird nun den geschwistern zum samariter und retter. Dicks von Oxford her ohne hoffnung geliebte Kathie (sprich *kæþi*, sagt der kommentar; also nicht wie Katie) ist nun „ausgerechnet" die nichte der dame, die

Tipton Grange gepachtet hat; die jungen leute sehen sich wieder, und da Tip Cat den Dick zum erben einsetzt, so geht es auch hier nach wunsch. In der kürzung vermißt man ein bindeglied, nämlich, daß Tip Cat in dem pfandleiherladen das kostbare bild (mit edelsteinen) der älteren Letty entdeckt (und wahrscheinlich auslöst), welches Dick dort nebst seiner uhr in geldverlegenheit versetzt hatte. — Die ungenannte verfasserin des buches soll in England als jugendschriftstellerin sehr beliebt und geschätzt sein. Es ist auch für unsere jugend beiderlei geschlechts zu empfehlen; die eingeflochtene liebesgeschichte steht so wenig im vordergrunde und ist so zart und ideal behandelt, daß sie keinen anstoß geben kann. Rührend ist andererseits die liebe Dicks zu seinen kleinen schwestern und deren volles vertrauen zum großen bruder. Auch ist die erzählung ein gutes mittel zur einführung in englische lebensverhältnisse. Die anmerkungen bringen hierzu wertvolle weitere beiträge, enthalten auch zwei abbildungen englischer kamine nebst ausführlicher beschreibung. S. 12 der anmerkungen *ten pounds of sterling*: *of* ist zu streichen. S. 19: „Wenn man in England kurzweg vom *river* spricht, so ist stets die Themse gemeint.“ Wirklich überall in England, also z. B. auch in Worcester oder Newcastle?

5. Sechs kurze geschichten von und für knaben: 1. der schüler, der wegen seiner armut von den anderen verachtet und gehänselt wird; 2. ein frühreifer, aber nicht gewürdigter litterat; 3. der wegen guter bezahlung bevorzugte und verwöhnte, aber später als dieb entlarvte „*parlour boarder*“ (schwacher schulvorsteher, unter starker „weiblicher leitung“); 4. ein armer junge, der sich auf einem theater niedrigsten ranges einige groschen verdient; 5. und 6. Max-und-Moritz-streiche mit verdienter strafe. Diese zwei letzten geschichten wirklich komisch, viel gebrochenes englisch; auch 4. geht noch an; 1. und 3. unerfreulich, 2. langweilig. Das ganze zur schullektüre höchstens teilweise geeignet, eher zur privatlektüre für geförderte, die es wie englische jungen, für die der verfasser geschrieben hat, rasch zur unterhaltung durchfliegen können.

Zu den anmerkungen ist kaum etwas zu bemerken. *To live on the fat of the land* (s. 5) ist biblisch (*Gen.* 45, 18 *ye shall eat the fat of the land*); *a Holy Roman Elector* (s. 14) ist natürlich inkorrekt für *an Elector of the Holy Roman Empire*; bei *though it proudly boasted itself both* (s. 16) ist hinter *itself* zu ergänzen: *to be*; *Nickelby* (ebd.) l. *Nickleby*; *ninny* (s. 17) wohl eher aus dem spanischen *niño*, kind, zu erklären, vgl. das negerwort *pickaninny* (aus *pequeño niño*); *exercises in English composition* (s. 19) nicht sowohl englische aufsatzthemata als englische aufsätze. *Skirt* kann s. 65 nicht „saum“ bedeuten; nach dem zusammenhang ist das nachthemd gemeint, welches unter der jacke herabhängt; s. 96: *mont i banco*, l. *montimbanco*. S. 99: schmecke? man findet sonst schmacke! — Ein alphabetisches verzeichnis erklärt die vorkommenden redensarten; eine recht nützliche beigabe; in der aussprache von *question* steht ž statt š. Ein zweites verzeichnis weist die eigennamen und sachlichen anmerkungen nach.

Kassel. M. Krummacher.



VERMISCHTES.

ÜBER DIE STELLUNG GEWISSER SATZTEILE UND SÄTZE ZWISCHEN HILFSVERB UND PARTIZIP IM FRANZOSISCHEN.

Fast alle unsere französischen grammatiken behandeln die stellung gewisser satzteile zwischen hilfsverb und partizip nicht ausführlich genug. Sie bemerken, daß gewisse adverbien vor das partizipium treten können, während andere nachgesetzt werden müssen, sie lassen uns aber durchaus im stich, wenn es sich um adverbiale redensarten oder um die zahl der vor einem partizip zu gleicher zeit stehenden adverbien handelt. Auch machen sie keine oder nicht genügende angaben darüber, ob nicht auch andere wörter zwischen hilfsverb und partizip treten können. Endlich die frage, ob sich nicht kleine sätze ebenfalls in dieser stellung finden, lassen sie völlig unerörtert. Und doch sind alle diese dinge in stilistischer hinsicht außerordentlich interessant.

Mit benutzung einer kleinen arbeit, die ich vor 30 jahren über denselben gegenstand an einer anderen stelle[1] veröffentlichte, möchte ich hier für die einzelnen fälle eine reihe beispiele anführen, die zum größten teil der neuesten zeit entnommen sind und die sich sehr leicht vermehren lassen.

Einschiebung adverbialer redensarten:

Nos fabricants n'ont pas été au-dessous de cette tâche difficile, et l'industrie a, UNE FOIS DE PLUS, *apporté à la science son concours. Le Matin* (*Le Commentaire,* 2 octobre 1909, p. 317).

Il aurait, PAR CETTE FRANCHISE, *rendu un service capital à son pays.* Ollivier, *Revue des deux Mondes.* (*Le Commentaire,* 4 octobre 1909, p. 287.)

Ils lui avaient, A SON ARRIVÉE AUX AFFAIRES, *précisé leurs revendications.* Lardy, *Annales politiques et littéraires,* 5 octobre 1909, p. 229.

Il l'introduit près du corps qu'elle avait, AVEC L'AIDE DE LA FEMME DE CHAMBRE, *étendu sur la chaise longue.* Fr. Masson, *Annales,* 17 octobre 1909, p. 364.

Il hait Heine pour avoir, EN QUELQUES-UNS DE SES CHANTS, *malmené les aïeux des Hohenzollern.* A. Brisson, *Annales,* 17 octobre 1909, p. 358.

Monsieur A. Calmette a, RÉCEMMENT, DANS UNE BRILLANTE CONFÉ-

---

[1] *Zeitschrift für neufr. spr. u. litt.,* bd. II, s. 465—468: Grammatisches und lexikalisches III. Soweit ich die sache übersehen kann, sind meine damaligen, durch zahlreiche belegstellen gestützten ausführungen nur von Plattner berücksichtigt worden. Derselbe sagt § 219: „Auch adverbiale bestimmungen, oft von beträchtlicher länge, werden zwischen hülfsverbum und partizip eingeschoben (drei beispiele).“ Die einschiebung anderer wörter oder kleiner sätze behandelt auch er nicht.

RENCE A LILLE, *indiqué de quelle manière on devait, à son avis, comprendre la vaccination antituberculeuse. L'Illustration*, 28 août 1909, p. 151.

On a, PAR TANT DE MOYENS, *élevé le niveau de leurs ambitions. Le Petit Journal*, 16 juillet, 1908.

C'est qu'ils avaient conscience d'avoir, PENDANT UNE HEURE, *vécu d'une pensée commune. Le Figaro* (*Le Commentaire*, 2 octobre 1909, p. 315).

Deux provinces furent CEPENDANT, SOUS CE RÈGNE, *ajoutées au royaume.* V. Duruy, *Petite Hist. de France*, p. 160 (1876).

La Corse nous fut, EN *1768, abandonnée par Gênes.* Ibid. p. 160.

Une commission d'études a été, A CET EFFET, *nommée. Le Petit Journal*, 20 juillet 1908.

Le soir, durant la fuite, il a, DE DERRIÈRE UN ARBRE, *tué un cavalier prussien.* Chuquet, *Stendhal*, p. 415.

Montcalm fut, APRÈS PLUSIEURS VICTOIRES, *blessé mortellement sous les murs de Québec.* Larive-Fleury, *Petit Dictionnaire* unter *Montcalm*.

Le chef d'orchestre avait, A BERLIN, *baissé son bâton. L'Illustration*, 28 nov. 1909, p. 356.

Peu d'écrivains ont, PLUS QUE M. TAINE, *subi la tyrannie de cette imagination singulière.* Paul Bourget, *Essais de Psychologie contemporaine*, p. 187.

La littérature n'a pas, MOINS QUE LA RELIGION, *célébré et honoré les animaux. Annales*, 5 sept. 1909. Faguet.

M. Thiers accuse Kléber d'avoir, DANS SON RAPPORT AU DIRECTOIRE, *dépeint sous les couleurs les plus fausses la situation de l'armée . . . d'avoir*, EN CALOMNIANT LA CONDUITE DE BONAPARTE, *été la principale cause du découragement.* Jules Clavé, *Revue d. d. M.*, 1er mai 1879, p. 180.

Un jour il avait, EN CAUSANT DE CE GRAND ART, *étonné le roi Louis XIII.* A. Dumas, *Les trois mousquetaires.* I, p. 304.

Le général Trochu avait, EN ROMPANT AINSI EN VISIÈRE AUX CHEFS DE L'ARMÉE ET A L'EMPEREUR, *compromis son avancement, et il s'était résigné à ne plus être jamais rien.* Fr. Sarcey, *Le siège de Paris*, s. 15 (ed. Krause und Montaubric, Velhagen & Klasing).

Il a, COMME BEYLE, *perdu sa mère de bonne heure.* Chuquet, *Stendhal*, p. 397.

L'Autriche avait été, COMME LA PRUSSE, *obligée de fournir à Napoléon un corps auxiliaire pour l'invasion de la Russie.* Maréchal, *Hist. contemp.* 14. I, p. 319.

Ils avaient, COMME LEURS TROIS COLLÈGUES, *appartenu à la Montagne.* Id. I, p. 149.

Le prince de Schwartzenberg avait JUSQU'AU 22 JANVIER, PAR UNE LENTE RETRAITE, *protégé le flanc droit de la grande armée et couvert Varsovie.* Id. I, p. 319.

On avait décerné, d'une commune voix, la présidence au général Trochu, que l'empereur avait, QUELQUE TEMPS AUPARAVANT, SOUS L'ÉNERGIQUE PRESSION DE L'OPINION PUBLIQUE, *nommé gouverneur de Paris.* Fr. Sarcey, *Le siège de Paris*, s. 14 (ed. Krause und Montaubric).

Einschiebung kleiner sätze:

Il y a dans cette affaire certains dessous, qu'on n'a pas, CROYONS-NOUS, *indiqués encore. L'Illustration*, 28 novembre 1908, p. 358.

Ces paroles me causèrent le plus grand effroi que j'aie, JE CROIS, *éprouvé de ma vie.* Mme de Rémusat, *Memoiren der revolutionszeit* (Velhagen & Klasing), p. 83.

La veuve s'est, ON S'EN SOUVIENT, *retirée au château d'Annel, dans l'Oise. Le Petit Journal,* 20 juillet 1908.

Vous n'êtes pas, JE VOUS CONNAIS, *venue de Portsmouth ici sans avoir essayé de le faire parler.* A. Dumas, *Les trois mousquetaires.* II, p. 183.

Le saute-ruisseau n'était pas, COMME ON LE PENSE BIEN, *admis aux honneurs de la table magistrale.* Ibid. p. 13.

Il s'était DANS LE DÉBUT, J'EN SUIS CERTAINE, *dominé lui-même.* Mme de Rémusat, *Rev. d. d. M.,* 15 juillet 1879, p. 333.

Aurait-il, S'IL AVAIT VÉCU, *été un obstacle à la fortune de Bonaparte.* Jules Clavé, *Revue d. d. M.,* 1er mai 1879, p. 181.

Einschiebung anderer wörter:

Le savant qui aura, LE PREMIER, *dégrossi la besogne gardera l'éternel honneur d'avoir fondé une science.* É. Zola, *Nord und Süd.* 30. april 1880.

M. de Humboldt a LE PREMIER, JE CROIS, *constaté ce fait.* Michelet, *L'oiseau,* p. 352.

Charles Beaudelaire et M. Renan ont, L'UN ET L'AUTRE, EN CREUSANT LEUR CŒUR, *inventé deux manières jusqu'à eux inconnues.* Paul Bourget, *Essais de Psych.,* p. 292.

Ils avaient, EUX AUSSI, *cru qu'une langue étrangère pouvait s'acquérir par les seuls procédés ordinaires de l'intuition sensible.* A. Pinloche, *Les Limites de la méthode directe,* p. 1.

La distinction qu'il a LUI-MÊME *établie entre la nation et le peuple suffirait pour prévenir eette confusion.* E. Beaussire, *Rev. d. d. M.,* 15 juin 1879, p. 941.

Étranges champions du progrès dans les lettres que ce paradoxe a PRESQUE SEUL *sauvés de l'oubli.* La Fontaine, *Fables,* p. XIII, éd. Géruzez.

La Nature les a LA PLUPART *favorisés d'une parure délicate et féminine.* Michelet, *L'oiseau,* p. 154.

Ils s'étaient, CES ENNEMIS D'HIER, *démontré les uns aux autres qu'il est une fraternité supérieure à celle que certains «humanitaires» nous enseignent. Le Figaro* (*Le Commentaire,* 2 octobre 1909).

Il a, LUI-MÊME, DANS SON LIVRE, HARDIMENT *protesté contre la populaire et injurieuse paraphrase du «cœur léger». Le Figaro* (*Le Commentaire,* 28 août 1909, p. 274).

Il les a TOUS *réunis. Académie.*

Gera, Reuß. O. SCHULZE.

EXPERIMENTALPHONETISCHE RUNDSCHAU. 25.

Phonopädagogische Rubrik. X.

Die 31 grammophon-platten (31254—31294) zu dem werke von S. Barlet und Walter Rippmann: *French Life and Ways,* London, The Grammophone & Typewriter, Ltd., 1906, 1 *s.* 6 *d.* (geb.), 16,5 × 10,5, VIII und 131 s.

Grammophone Record, London und Berlin; 5 *s.*; 25 cm.

Herr Barlet hat eine reise von zwei freunden in Frankreich beschrieben, und zwar von England bis nach Paris, wo die zwei eine

zeitlang bleiben, um dann heimzukehren. Herr Barlet läßt die zwei freunde sich in französischer sprache über allerlei gegenstände, wie zum beispiel reise, ankunft, theater, vergnügungen, essen usw., unterhalten. Herr professor Rippmann hat diese französischen zwiegespräche ins englische übersetzt. Was die platten anbelangt, so ist die wiedergabe laut und größtenteils deutlich. Die aussprache klingt aber affektirt, weil der sprecher aus rücksicht auf die deutlichkeit die natürlichkeit vernachlässigt hat und laute ausspricht, die sonst im gewöhnlichen leben auch beim langsamen sprechen verschwinden. Der sprecher liest oder trägt außerdem die verschiedensten stücke: zum beispiel reise, vergnügungen, in derselben weise vor, ohne rücksicht auf den inhalt zu nehmen, so daß der vortrag äußerst monoton und vollständig farblos ist. Einen absoluten wert haben also diese platten nicht. Sie können höchstens für kritisch-vergleichende übungen benutzt werden.

Marburg a. L. G. PANCONCELLI-CALZIA.

FERIENKURSE 1910. — 1.

Ankündigungen diesjähriger ferienkurse liegen uns u. a. aus folgenden orten vor:

Caen (universität). Außer den kursen während des schuljahres (2. november bis 30. juni) finden französische ferienkurse für ausländer im juli, august, september und oktober statt. Die wichtigsten kurse sind die vom 4. bis 30. juli und vom 2. bis 30. august. Der generalsekretär der kurse ist prof. Lebonnois, 16 rue Guilbert, Caen.

London (universität). Englische kurse für ausländer. Vom 18. juli bis 12. august. Beteiligung an nur einer hälfte des kursus (wie vor 1909) ist nicht gestattet. Eintritt spätestens am 18. juli. In jedem zirkel werden nicht mehr als acht teilnehmer aufgenommen. Anfragen usw. an: The registrar of the University Extension Board, University of London, South Kensington, London, S.W.

Marburg a. d. L. Deutsche, englische, französische und italienische kurse vom 3. bis 23. juli und vom 3. bis 24. august. Anfragen usw.: Marburger ferienkurse, villa Cranston, Marburg a. d. L.

Oxford (universität). Das zwischen Oxford und Cambridge alternirende *Summer Meeting* der *University Extension* findet diesmal in Cambridge statt. Seit einigen jahren war mit den allgemeinen kursen jedoch in Oxford ein sonderkursus *für ausländer* verbunden, der auch in den jahren mit gerader zahl, zuerst 1910, abgehalten werden wird. Die zahl der teilnehmer soll 350 nicht überschreiten. Näheres durch den schriftführer der *University Extension Delegacy*, J. A. R. Marriott, M. A., Examination Schools, Oxford.

— Englische kurse für ausländerinnen. Vom 2. bis 30. juli. Adresse: Mrs. Burch, Norham Hall, Norham Road, Oxford. Es werden vorträge und übungszirkel für ausländerinnen auch während des *term*, vom 13. april bis 22. juni, veranstaltet.

Versailles. Französische kurse für ausländische damen und herren (diese finden aufnahme in der École Jules-Ferry, 38 rue de Satory). Adresse: Mme E. Kahn, professeur agrégé de l'Université, Lycée de jeunes filles, Versailles. W. V.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XVIII. JUNI 1910. Heft 3.

SHAKESPEARE IN DEN OBEREN KLASSEN DES REALGYMNASIUMS.[1]

Meine hochgeehrten herren!

Seit einiger zeit wendet sich in Deutschland die gunst der gebildeten bevölkerungsklassen unverkennbar der von uns vertretenen schulgattung des realgymnasiums zu. Es ist die schöne aufgabe unserer vereine, unserer lehrerkollegien und eines jeden von uns, dafür zu sorgen, daß dieses vertrauen des deutschen volkes zu der modernen, auf realistischer grundlage aufgebauten gelehrtenschule uns erhalten und wenn möglich gesteigert werde. Den neuphilologen erwächst hierbei die willkommene pflicht, durch wissenschaftlich vertieften betrieb der modernen fremdsprachen, durch einführung der schüler in die kultur Frankreichs und Englands einen ersatz zu bieten für die vom humanistischen gymnasium angestrebte, in unserer zeit immer schwieriger werdende konzentration auf das klassische altertum.

Das höchste ziel des neusprachlichen unterrichts auf dem realgymnasium ist es, den schülern das eindringende verständnis einiger meisterwerke der französischen und der englischen litteratur zu vermitteln. Wir lehrer stehen hier einem großen reichtume an stoff gegenüber, aus dem die rechte auswahl zu treffen schwer genug ist. Die vorschriften der *Lehr- und prüfungsordnung für die (sächsischen) realgymnasien* vom 22. dezember 1902 lassen uns mit weiser zurückhaltung in

[1] Vortrag, gehalten in der neusprachl. sektion der hauptversammlung des sächs. realgymn.-lehrervereins am 2. juni 1909.



dieser beziehung viel freiheit. Für die englische lektüre in unter- und oberprima, die im mittelpunkte des unterrichts stehen soll, werden genannt „gehaltvolle moderne prosaschriften aus verschiedenen gebieten, geeignete dichterwerke, insbesondere einzelne dramen Shakespeares". Dazu wird später noch bemerkt: „Es ist dafür sorge zu tragen, daß von jedem schüler ein bis zwei dramen Shakespeares und mindestens *ein* prosawerk von klassischer bedeutung gelesen werden." Shakespeare ist der einzige dichtername, der in diesen vorschriften für die französische und die englische lektüre besonders genannt wird; die eingehende beschäftigung mit Shakespeare betrachtet somit der verfasser unserer lehrordnung als unerläßliche forderung an den englischen unterricht in den primen des sächsischen realgymnasiums.

In der tat kann man wohl behaupten, daß die lektüre Shakespeares die krone des neusprachlichen unterrichts unserer schulgattung bildet. In diesen größten aller dramatiker unsere primaner einzuführen, sie durch das studium einiger originalwerke Shakespeares vertraut zu machen mit dem höchsten, was dichterische kunst auf dramatischem gebiete geleistet hat, ist das schöne vorrecht der vertreter unseres faches. Gewiß kann und soll auch das humanistische gymnasium an dem ungeheuren bildungsstoff, den der name Shakespeare in sich begreift, nicht achtlos vorübergehen. Nach der *Lehr- und prüfungsordnung der sächsischen gymnasien* vom 28. januar 1893 wird für den *deutschen* unterricht in oberprima „lektüre und besprechung mindestens *einer* tragödie Shakespeares" gefordert, und dieser vorschrift wird nach ausweis der gymnasialen jahresberichte wohl überall entsprochen. Auch mag schon mancher begeisterte vertreter unseres faches im wahlfreien englisch des humanistischen gymnasiums vorgeschrittene primaner an den originaltext des *Julius Zäsar*, *des Koriolanus* oder des *Merchant of Venice* herangeführt haben. Doch bleibt dies wohl immerhin eine einzelerscheinung, nicht vorgesehen in der gymnasialen lehrordnung, nicht ganz im einklang mit dem bescheideneren, mehr praktischen lehrziele solches fakultativen unterrichts. Die eingehende beschäftigung mit den originaldichtungen Shakespeares ist sozusagen das reservatrecht der realistischen anstalten und wird ohne zweifel auch in den künftigen primen der sächsischen oberrealschulen eine wichtige, durch nichts anderes ersetzbare rolle spielen.

Wenn wir aber von unseren abiturienten verlangen wollen, daß sie ein vielseitiges und gründliches wissen über Shakespeare mit ins leben hinausnehmen, so darf ihnen diese gigantische dichterpersönlichkeit nicht ausschließlich im *englischen* unterricht nahegebracht worden sein. Shakespeares einfluß auf die *deutsche* litteratur in verschiedenen perioden ihrer entwickelung ist so bedeutend gewesen, die ästhetische kultur des deutschen volkes steht auch heute noch so sehr unter dem zeichen Shakespeares, daß auch im realgymnasium der *deutsche* unterricht in den oberklassen jede gelegenheit benutzen muß, die schüler zum verständnisse Shakespeares zu führen. Dies sollte geschehen — und geschieht selbstverständlich wohl auch überall — zunächst schon beim unterricht in der deutschen litteraturgeschichte. Bei der behandlung Lessings, Herders, Goethes und Schillers ist der einfluß darzulegen, den das studium Shakespeares auf die ästhetischen ansichten dieser dichter gehabt hat, und der sich in vielen ihrer werke so deutlich offenbarte. Daß dann (in der späteren zeit der romantiker) August Wilhelm von Schlegel durch seine übersetzung Shakespeares den englischen dichter fast zu einem deutschnationalen dramatiker gemacht hat, wird sicher von allen lehrern des deutschen im realgymnasium gebührend hervorgehoben. Nicht so unbedingt ist wohl *die* frage zu bejahen, ob auch im übrigen bei uns im deutschen unterricht der primen Shakespeares werke die verdiente berücksichtigung finden. Und doch läßt sich bei gutem willen der lehrer die deutsche privatlektüre und das weite gebiet der freien vorträge auch für das große thema Shakespeare reichlich und fruchtbringend verwerten. Über den inhalt und die hauptcharaktere der meisterdramen *Hamlet*, *Othello* und *König Lear* sollte ein wahrhaft reifer abiturient unserer schulgattung mehr als nur oberflächlich unterrichtet sein. Auf die klassenlektüre dieser werke im englischen unterricht verzichten wir zumeist, an ihre stelle tritt fast immer eine mehr oder minder summarische besprechung. Hier könnte und sollte meines erachtens der deutsche unterricht ergänzend eintreten. Auch ohne ungebührliche inanspruchnahme der zeit wird dies möglich sein, wenn auch die lehrer des deutschen von warmer begeisterung für Shakespeares größe erfüllt und bereit sind, dem vertreter des englischen entgegenzukommen. Vielleicht am schönsten wird unserem dichter dort sein recht werden, wo das deutsche

und das englische in oberprima in derselben hand liegen, und bekanntlich ist für die neuphilologen die verbindung von englisch und deutsch eine sehr natürliche und empfehlenswerte kombination zweier hauptfächer. Aber auch wo dies nicht möglich ist, kann durch kollegiale rücksichtnahme und bindende verabredungen die einführung der schüler in die geisteswelt Shakespeares vom deutschen unterricht wesentlich gefördert werden. In diesem sinne hat eine fachkonferenz der lehrer des deutschen an unserer anstalt beschlossen, den oberprimanern übersetzungen von *Hamlet* und *King Lear* zur privatlektüre zu empfehlen, und die gelegentliche behandlung dieser dramen im deutschen unterricht der oberprima als wünschenswert bezeichnet.

Wenn wir nunmehr der lektüre der originalwerke Shakespeares in unseren primen nähertreten, so steht vor uns zunächst die gewichtige frage: welche von den dramen des dichters können oder sollten von uns mit den schülern unverkürzt gelesen, übersetzt und eingehend behandelt werden? Wie schon erwähnt, gestattet uns die lehrordnung eine freie wahl unter der fülle von historien, lustspielen und tragödien, die in betracht kommen; und die erfahrung zeigt, daß von diesem rechte im allgemeinen reichlich gebrauch gemacht wird. Ein blick in die *jahresberichte* von elf sächsischen realgymnasien, die zu ostern 1906, 1907 und 1908 erschienen sind, gibt in dieser hinsicht manche wertvolle auskunft. Shakespeare ist in den entsprechenden drei schuljahren in Sachsen fast überall fleißig gelesen worden, in oberprima im allgemeinen häufiger als in unterprima, wie dies wohl im wesen der sache liegt. Ganz vereinzelt nur treten stücke auf wie *Heinrich V.*, der *Sommernachtstraum* (in einzelnen szenen), *Hamlet* und *Richard III.*, etwas häufiger *König Lear* und *Koriolanus*; wiederholt und an verschiedenen anstalten ist *Richard II.* behandelt worden; das hauptinteresse aber haben der *Kaufmann von Venedig*, *Julius Zäsar* und *Macbeth* in anspruch genommen. Es scheint die bevorzugung der drei zuletzt genannten stücke geradezu eine art tradition unter unseren fachgenossen zu sein, für viele ältere kollegen gewiß das ergebnis langjähriger erfahrungen.

Daß die *historien* Shakespeares — seine dramatisirung einzelner abschnitte der geschichte Englands — nur ganz selten bei uns gelesen werden, mag einen rein äußerlichen grund

zunächst in dem mangel geeigneter schulausgaben haben, rührt aber wohl in der hauptsache von der eigenart dieser dramen her. Die in ihnen geschilderten, vielfach recht verwickelten vorgänge aus der englischen geschichte liegen den ideenkreisen unserer primaner im ganzen doch ziemlich fern, und in das hier gebotene gewebe aus dichtung und geschichtlicher wahrheit unsere jugend einzuführen hat wohl nicht sehr bedeutenden pädagogischen wert. Die gelegentliche lektüre von *Richard II.* und *Richard III.* erscheint darin begründet, daß in diesen stücken mehr als in den anderen königsdramen die überragende persönlichkeit des helden das ganze beherrscht und das interesse des lesers fesselt. *Richard III.* insbesondere ist ja für gebildete deutsche eine wohlbekannte charakterfigur, dieses drama ist geradezu ein repertoirestück der meisten großen bühnen, die würdige verkörperung der hauptrolle der höchste ehrgeiz hervorragender bühnenkünstler; und auch unsere jugend vermag zu begreifen, mit welch erschütternder wahrheit Shakespeare in diesem stücke die irrwege schildert, auf die eine tatkräftige natur geführt werden kann, wenn herrschsucht allein ihr streben leitet. Wer aber als lehrer *König Richard III.* mit seinen schülern liest, der sollte dabei Shakespeares größeres *Macbeth*-drama nicht gänzlich von der bildfläche verschwinden lassen: kann man doch bei einem vergleiche dieser beiden gekrönten verbrecher, die bei mancher ähnlichkeit so viele verschiedenheiten aufweisen, Shakespeares großartige begabung für unterscheidende charakteristik recht deutlich darlegen.

Shakespeare als lustspieldichter kommt für unsere schulen nur wenig in betracht. Für diese tatsache lassen sich naheliegende gründe anführen: zunächst schon, rein äußerlich, der mangel geeigneter ausgaben, sodann der umstand, daß die lustspiele Shakespeares in ihrer eigenart wohl nur bei der darstellung auf der bühne recht genossen werden können, endlich und vor allem der größere künsterische wert der meisterdramen auf dem gebiete der tragödie. Dies alles gilt freilich nicht von dem *Kaufmann von Venedig*, den man wohl trotz seines ernsten konfliktes als ein lustspiel bezeichnen darf. Ganz mit recht wird der *Merchant of Venice* auf sächsischen realgymnasien eifrig gelesen. Wer die vielseitigkeit des großen briten seinen schülern zeigen will, der wird recht daran tun, etwa in unterprima den *Kaufmann von Venedig*, in oberprima

sodann eines der großen trauerspiele des dichters gründlich durchzunehmen. Meinen verehrten zuhörern sage ich längst bekannte wahrheiten, wenn ich daran erinnere, mit welcher kunst im *Merchant of Venice* Shakespeare die beiden haupthandlungen zur dramatischen einheit verschmolzen hat, wie herrlich das Venedig der renaissancezeit hier geschildert ist, welche fülle fein ziselirter gestalten uns entgegentritt, wie wirkungsvoll die beiden hauptfiguren der Portia und des Shylock sich voneinander abheben, wie meisterhaft die handlung bis zu der großen gerichtsszene und in dieser selbst gesteigert ist, und wie allein schon die wunderbar vertiefte charakterfigur des rachsüchtigen juden die höchste bewunderung verdient. Dabei ist dies alles dem verständnis unserer primaner durchaus angemessen, und die sprache des *Merchant of Venice* verhältnismäßig einfach und klar. Wahrlich — wie unsere jugend mit Lessings Nathan vertraut sein muß, so sollte sie auch aus Shakespeares Shylock ersehen, in welchem lichte dem England der königin Elisabeth das judentum erschien.

Als der wahre herzenskündiger offenbart sich uns Shakespeare bekanntlich vor allem in seinen tragödien. Nun setzen aber in allen künsten die höchsten gebilde bei dem, der sie verständnisvoll in sich aufnehmen soll, ein hohes maß von reife voraus. Shakespeares tragische meisterwerke ganz zu würdigen und nachzufühlen, ist nicht einmal jedem gebildeten erwachsenen gegeben. Dieser so überaus männliche dichter wendet sich vor allem an das gefühlsleben des reifen mannes. Von der gewaltigen urkraft, mit der in seinen tragischen werken menschliche leidenschaft wütet und jauchzt, fühlen sich gebildete frauen nicht selten um so mehr abgestoßen, je feiner sie organisirt sind; und unseren primanern geht doch wohl zumeist noch die lebenserfahrung ab, die nötig ist, um die in einigen großen tragödien des dichters dargestellten konflikte ganz zu erfassen. Aus solchen erwägungen heraus mag mancher lehrer des englischen in unseren primen an der zergliedernden lektüre und erklärung verschiedener charaktertragödien Shakespeares mit scheuer ehrfurcht vorübergehen. Dies gilt vor allem von jenen trauerspielen, in denen die beziehungen zwischen mann und weib in irgendeiner form mit der für Shakespeare so kennzeichnenden rücksichtslosen offenheit behandelt sind. *Romeo und Julia* mit primanern zu lesen, das hohelied unglückseliger liebesleidenschaft, an dem nach

Lessing „die liebe selbst arbeiten helfen", dürfte mit recht als bedenklich gelten; auf die eingehende behandlung von *Antonius und Kleopatra* verzichten wir schon darum, weil die schilderung der liebeskünste, die eine gekrönte buhlerin aufbietet, um sich die neigung eines entarteten römischen wollüstlings zu erhalten, nicht gerade pädagogisch wirkt. Auch erscheint uns wohl die klassenlektüre des künstlerisch so hochstehenden *Othello* als ausgeschlossen, obwohl ein verstorbener kollege dieses trauerspiel in einer an sich sehr schätzbaren ausgabe *ad usum delphinorum* zurechtgemacht hat.

Bedenken anderer art mögen es sein, wegen deren die lektüre von *King Lear* nur ganz ausnahmsweise versucht wird. Persönlich bescheide ich mich gern bei dem geständnis, daß ich trotz langjähriger praxis mir noch immer nicht die stimmung und nachhaltige sammlung, meinen schülern nicht die reife und den ernst zutraue, die nötig sind, um dieses erschütternde gemälde eines familienkonflikts in seiner höchsten tragischen form bei der klassenlektüre in würdiger weise zu behandeln.

Und wie verhält es sich in dieser hinsicht mit Shakespeares *Hamlet*? Fernerstehende könnten erwarten, dem originaltext des *Hamlet* in unseren jahresberichten mit einiger regelmäßigkeit zu begegnen — ist doch dieses stück von allen großen tragödien des dichters in Deutschland weitaus das populärste, von germanischem geiste durchweht wie kein anderes, dabei reich an tiefsinnigen sentenzen und wohlbekannten charakterfiguren. Die gestalt des melancholischen, philosophirenden dänenprinzen ist ohne zweifel in den bildungsschatz unseres volkes übergegangen gleich einem Tasso oder Faust, einem Tell oder Nathan: sollten wir neuphilologen darum nicht freudig die gelegenheit ergreifen, mit unseren primanern den text des *Hamlet* eingehend zu behandeln? Wie schon bemerkt wurde, lehrt die erfahrung das gegenteil: *Hamlet* wird in den sächsischen realgymnasien nur ganz ausnahmsweise im original gelesen. Den gründen zu dieser zunächst befremdlichen tatsache nachzuspüren ist hier nicht der ort. Aber der hauptgrund scheint mir derselbe zu sein, der in früheren zeiten für die lehrer des deutschen in ihrem verhalten zu Goethes *Faust* maßgebend war: „das beste, was du wissen kannst, darfst du den buben doch nicht sagen." Mehr oder weniger sind wir wohl alle von der blässe des gedankens

an das „Hamletproblem“ angekränkelt. Wie über den *Faust*, so haben wir auch über *Hamlet* so viel gelesen — manche auch haben über ihn so viel nachgedacht — haben von editoren, kommentatoren und interpreten uns so vieles — wahres und geistvolles, aber auch verworrenes und verstiegenes — sagen lassen, daß wir selber die unbefangenheit des urteils eingebüßt haben. So ist es vielleicht nur ein beweis übertriebener gewissenhaftigkeit, wenn wir die eingehende behandlung dieses stückes im unterricht als allzu schwierig ablehnen. Dazu kommt bei dem *Hamlet* vorläufig noch der mangel einer als gut allerseits anerkannten schulausgabe. In der vom kanonausschuß des allgemeinen deutschen neuphilologenverbandes im jahre 1902 herausgegebenen *Liste empfehlenswerter deutscher schulausgaben englischer schriftsteller* findet sich zu *Hamlet* nur die bemerkung: „Eine zweifellos brauchbare ausgabe fehlt noch.“

Erwägungen solcher art kommen bei *Koriolanus* und *Macbeth* viel weniger in betracht, und daraus erklärt sich wohl mit die besondere berücksichtigung, die namentlich dem *Macbeth* bei unserer klassenlektüre zu teil wird. *Koriolanus*, die umfänglichere von beiden tragödien, behandelt einen konflikt, für den wir bei unserer heranreifenden männlichen jugend volles verständnis voraussetzen dürfen, und entwirft ein im ganzen durchaus getreues bild altrömischen heldentums. Nicht wie in dem fast abschreckend düsteren *Macbeth* ist hier das humoristische element so gut wie völlig ausgeschaltet: ich erinnere nur an die behagliche jovialität eines Menenius Agrippa und einzelne prachtfiguren aus der schar der plebejer. So kann wohl behauptet werden, daß *Koriolanus* eine durchaus angemessene lektüre für die prima des realgymnasiums bildet und die geringe berücksichtigung, die dem stücke in unseren schulen zu teil wird, nicht verdient.

Solcher empfehlung bedarf es nicht bei dem weit häufiger gelesenen, fast zum eisernen bestande vieler realgymnasien gewordenen *Macbeth*. Wir alle kennen die besonderen vorzüge dieser auf schottischem boden spielenden tragödie der herrschsucht: ihren meisterhaften, verhältnismäßig einfachen aufbau, bei dem alles überflüssige oder nebensächliche ausgeschieden, das interesse des lesers ganz nur der hauptperson zugewendet ist; die schlagende wucht und knappheit der darstellung; die unübertreffliche kunst, mit der hier der verderbenbringende einfluß übermenschlicher wesen auf die seele des helden dar-

gestellt ist. Daß drama „handlung“ bedeutet, daß eine gute tragödie eine fülle mächtig gesteigerter handlung aufweisen soll, läßt sich an *Macbeth* leichter und einfacher als an jedem anderen drama der schullitteratur dartun: vor unseren augen wandelt sich die ursprünglich edle heldennatur Macbeths um und wird durch die prophezeiungen der hexen und den dämonischen einfluß der lady zu dem rücksichtslosen verbrecher, den schließlich die gerechte strafe ereilt. Wie sehr er sich auch hierin von könig Richard III. unterscheidet, der schon in der allerersten szene sich uns mit teuflischem humor als schurke vorstellt, „gewillt ein bösewicht zu werden“ (*determined to prove a villain*), darauf hinzuweisen wird man nicht unterlassen dürfen.

Bei allen vorzügen dieser gewaltigen tragödie, die meinen zuhörern besser bekannt sind als mir, kann nicht geleugnet werden, daß Shakespeares *Macbeth* in seinem stoffe und in dessen gestaltung manche züge aufweist, die auf unser modernes empfinden eher abstoßend als anziehend wirken. Keines der dramen des dichters ist so sehr in blut getaucht wie sein *Macbeth*; keines zeigt uns deutlicher die harte wahrheit, daß die geschichte der völker in den düsteren zeiten des mittelalters eine chronik von blut- und greueltaten ist, eine illustration des alten satzes: „Gewalt geht vor recht.“ Wenn wir den übermenschen auf schottischem throne neben einen könig Lear, einen Othello, einen Hamlet stellen, so wird uns deutlich, um wieviel sympathischer diese charaktere trotz ihrer menschlichen schwächen dargestellt sind. Die erschütternden klagen des in heiligen empfindungen getäuschten königlichen greises über den undank seiner töchter vermögen wir nachzufühlen; Othello ist und bleibt uns trotz seiner frevlen tat eine großartige heldengestalt aus königlichem geschlecht, und Hamlets grüblerische bedenklichkeit und fein organisirtes seelenleben schlägt in unserem inneren so manche verwandte seite an. Mit diesen gestalten verglichen erscheint Macbeth als die verkörperung eines unserem fühlen fernliegenden, brutalen egoismus, und ich kann mir immerhin vorstellen, wie manche zart besaitete lehrer- und schülernatur von seiner rauhen heldengröße sich gründlich abgestoßen fühlen mag. Für das mädchengymnasium oder für künftige primen, in denen die *coeducation* zur durchführung gelangt ist, wird man wohl am besten von vornherein auf die lektüre des *Macbeth* verzichten. Als ich vor einiger zeit in der oberprima des hiesigen mädchen-

realgymnasiums zu meinen begabten und lerneifrigen schülerinnen von der bloßen möglichkeit einer klassenlektüre dieses dramas sprach, fand ich nur wenig entgegenkommen und entschloß mich deshalb gern zu einer anderen wahl.

An letzter stelle unter allen für die lektüre in unseren primen mehr oder weniger geeigneten meisterwerken Shakespeares nenne ich sein großes römerdrama *Julius Zäsar*, gegen dessen inhalt und form wohl nicht die geringsten pädagogischen bedenken geäußert werden dürfen. *Julius Zäsar* wird in allen höheren schulen am meisten behandelt und neben dem *Macbeth* auch im realgymnasium mit recht eifrig gelesen. Wie von den abiturienten der humanistischen gymnasien Sachsens gewünscht wird, daß sie alle Homers *Odyssee* „ganz oder nahezu vollständig“ im urtext gelesen haben, so sollten auch wir unsere oberprimaner nicht entlassen, ohne mit ihnen wenigstens die großen hauptszenen des *Julius Zäsar* nach dem englischen text genau durchgenommen zu haben. Besser noch ist eine sorgfältige lektüre des ganzen stückes in einer der beiden primen. Dafür spricht schon die unvergleichliche geschichtliche bedeutung der dargestellten vorgänge. Die dramatische gestaltung des anschlags auf das leben des genialsten mannes, den das alte Rom hervorgebracht hat, und die darstellung der unmittelbaren folgen dieser verschwörung darf vielleicht der dankbarste vorwurf für ein politisches drama genannt werden, den die geschichte aufweist. Unser heranwachsendes geschlecht würde die entwickelung und den ausgang dieses staatsbürgerlichen konflikts auch dann mit spannung verfolgen, wenn seine theatralische verarbeitung von der hand eines geringeren dichters als Shakespeare herrührte. In Shakespeares *Julius Zäsar* aber wird uns gezeigt, daß weltgeschichte leben bedeutet, daß die alten Römer menschen waren von fleisch und blut, wie wir; hier bietet sich uns die seltene gelegenheit, auch von unserer seite her die schüler einzuführen in den „geist des klassischen altertums“ und dem lehrer des lateinischen und der geschichte kollegialisch die hand zu bieten bei dem streben nach konzentration und vertiefung des unterrichts. Und daß bei nicht wenigen unserer primaner das sichere wissen von den wichtigsten vorgängen im alten Griechenland und Rom vieles zu wünschen übrig läßt, hat vielleicht mancher von meinen hörern auch bei der klassenlektüre des *Julius Zäsar* schon schaudernd erlebt.

Aber auch aus wichtigeren, inneren gründen verdient dieses große werk auf dem realgymnasium sorgfältige und immer wiederkehrende berücksichtigung. Wir alle denken dabei an die gewaltige steigerung der handlung in den ersten drei akten, an die meisterhafte kunst der rede, mit der Mark Anton auf dem forum die volksmassen betört und nach seinem willen lenkt, an die fein unterscheidende zeichnung der einzelnen verschwörer, an die herrliche gestalt der männlich kühnen und doch so echt weiblichen Portia. Dabei bietet die sprachliche seite dieses stückes kaum irgendwelche schwierigkeiten, die diktion ist vielmehr wohl die verständlichste und einfachste von allen großen dramen des dichters, und das verhältnis zwischen mann und weib erscheint uns, von allem erotischen reize entkleidet, nur in den beziehungen zwischen Zäsar und Kalpurnia, zwischen Brutus und Portia, in letzterem falle aber in der edelsten weise verklärt.

Mit diesen allgemeinen bemerkungen über die wichtigsten stücke Shakespeares, die für unsere schulgattung in betracht kommen, konnte ich meinen verehrten hörern freilich nichts neues bieten. Aber ich hielt einige andeutungen auch hierüber für erforderlich, ehe ich mich der nicht minder wichtigen frage zuwende: *wie* soll im englischen unterricht der prima das vom lehrer gewählte drama Shakespeares behandelt werden?

Die antwort heißt wohl kurz und klar: als ein edles werk der dichterischen kunst, das in seiner gesamtheit mit dem geistigen auge angeschaut und erfaßt, mit dem gefühle nachempfunden werden, das als ein ganzes von dem empfänglichen sinne des schülers genossen werden soll. Besonders bei Shakespeare hat sich die erklärung — um ein wort unserer lehrordnung zu brauchen — „auf das zum verständnis unentbehrliche“ zu beschränken; und je mehr der erklärende lehrer hinter dem kunstwerke zurücktritt, je mehr er seine erläuterungen nur dem inhalte, dem aufbau, dem ganzen des gelesenen zuwendet und sich vor abschweifungen hütet, um so reiner und tiefer wird die wirkung solcher lektüre sein. Über das verhältnis des dichters zu seiner quelle, die einführung neuer personen in die handlung, die weglassung anderer mag immerhin das unbedingt erforderliche gesagt werden: ungleich wichtiger ist doch der vom dichter dargestellte konflikt, *seine* durchführung des grundgedankens, die bedeutung der einzelnen charaktere und ihre zeichnung durch tat und wort.

Bei solcher überwiegenden betonung des inhalts der Shakespeareschen dramen darf nun freilich ihre sprachliche form nicht ganz unberücksichtigt bleiben. Zum rechten verständnis der gedanken Shakespeares bedarf es bekanntlich vieles eingehenden bemühens, und manche dramen seiner späteren zeit, wie *Macbeth* und *Koriolanus*, sind in der gedrungenen knappheit und wucht der diktion von den früher geschaffenen werken recht wesentlich verschieden. Besonders der text des *Macbeth* gibt, wie Konrad Meier in einem vor fünf jahren gehaltenen vortrage gezeigt hat, auch dem kundigen noch manches rätsel auf, an dem die meisten kommentatoren vorsichtig vorüberzugehen pflegen. In fällen offenbarer unklarheit wird der lehrer gut tun, mit vorbildlicher ehrlichkeit sein eigenes unvermögen unumwunden einzugestehen. Im übrigen sind die abweichungen in Shakespeares sprache von dem englisch der späteren zeit natürlich überall zu beachten und gegebenenfalls zueinander in beziehung zu bringen. Vor weitgehendem schematisiren und systematisiren grammatischer erscheinungen, vor übertriebenem verweilen bei metrischen fragen werden wir uns dabei um so mehr hüten, je mehr wir überzeugt sind, daß das *philologische* studium dieses dichters nicht in die höhere schule, sondern auf die hochschule gehört. Aber freilich — „historisch“ soll auch von uns die sprache Shakespeares betrachtet werden. In den eigenheiten der flexion und wortstellung, im gebrauch der pronomina, im bedeutungswandel vieler wörter und in ähnlichen dingen weist ja das englisch Shakespeares so vieles auf, was unsere schüler kennen sollen, aber nicht nachahmen dürfen. Es bedeutet für sie ein wertvolles stück sprachgeschichtlicher bildung, wenn sie einsehen, wie wesentlich sich die sprache eines englischen dichters aus dem zeitalter der königin Elisabeth von der eines poeten aus dem jahrhundert der königin Viktoria unterscheidet. Deutlicher als an Molière, an Lessing oder Goethe läßt sich an diesem klassiker des realgymnasiums zeigen, wie das leben einer jeden sprache in beständigem flusse ist. Über die behandlung der sprache im *Macbeth* hat Wilhelm Münch, unser aller meister, in einem bekannten schulprogramm (realgymnasium zu Barmen, ostern 1884) vortreffliche winke gegeben. Aber er hat auch dargelegt, wie bei der besprechung dieses von ihm besonders hochgeschätzten dramas überall der inhalt mehr berücksichtigt werden soll als die form. Nicht ein mittel, um

für aufsätze und übersetzungen, für die anforderungen des mündlichen unterrichts und des künftigen lebens englisch zu lernen, ist für unsere schüler die beschäftigung mit dem originaltext Shakespeares; das schulmäßige studium der sprache dieses dichters soll nur dazu dienen, die kenntnis seiner eigenart zu vertiefen und zu ergänzen.

Je nach unserer stellung zu und in der reformbewegung werden wir uns der wichtigen frage gegenüber verhalten, ob und inwieweit ein Shakespearescher text bei der klassenlektüre ins deutsche zu übersetzen sei. Die herausgeber der *Neusprachlichen reformbibliothek* haben uns bekanntlich auch eine trefflich gearbeitete ausgabe des *Julius Zäsar* aus der feder von Max Friedrich Mann geboten, in der alles erklärende beiwerk durchaus englisch gehalten ist. Sie verlangen, daß die übersetzung des fremden schriftstellers, also wohl auch Shakespeares, völlig vermieden werden soll. Obwohl vertreter des englischen an einer reformschule, in der das französische nach den lehrbüchern von Reum, das englische nach Meier-Aßmann getrieben wird, stehe ich doch nicht an zu bekennen, daß ich die grundsätzliche ausschaltung der deutschen sprache bei der lektüre Shakespeares für eine übertreibung eines an sich gesunden und wertvollen prinzips halten würde. An der Dreikönigschule wird meines wissens im unterricht aller fachkollegen der Shakespearesche text regelmäßig ins deutsche übertragen. Dies geschieht schon darum, weil die übersetzung irgendeines englischen probetextes ins deutsche doch immer noch zielleistung für die mündliche reifeprüfung ist und deshalb im unterricht sorglich gepflegt werden muß; es geschieht auch im interesse des genauen und raschen verständnisses der gelesenen stellen. Gewiß gibt es im *Julius Zäsar* viele partien, bei denen man auf die übersetzung verzichten kann; wie man aber ohne zuhilfenahme des deutschen die viel größeren sprachlichen schwierigkeiten im text des *Koriolanus* oder des *Macbeth* bewältigen will, ist mir nicht recht erfindlich. Es bedarf kaum der versicherung, daß ich im übrigen auch bei Shakespeare so viel als irgend möglich mich der englischen sprache bediene und ihren gebrauch von den schülern fordere. Das so entstehende nebeneinander von englisch und deutsch mag theoretisch ein nachteil sein, läßt sich aber in der praxis des unterrichts kaum vermeiden.

Kein lehrer des englischen in unseren primen wird es

sich entgehen lassen, die bei der klassenlektüre eines Shakespeareschen dramas von den schülern gewonnene einsicht in das wesen eines hohen kunstwerkes bei den stilistischen übungen zu verwerten. Für unsere englischen aufsätze bietet dieser dichter ein unendlich reiches und dankbares stoffgebiet. Eine gefahr für die wahl der aufgaben liegt hier wohl einerseits in dem zufrüh, andererseits in dem zuviel: vor vollendeter lektüre eines stückes sollte kein thema gestellt werden, dessen bearbeitung den klaren überblick über das ganze voraussetzt, und die freude an dem kunstwerk sollte den schülern nicht durch wiederholte behandlung ähnlicher stoffe verleidet werden. Gegen beide forderungen einer gesunden pädagogik wird, wie im deutschen unterricht, so auch im betriebe des englischen bisweilen gefehlt. Ergiebiger und für den korrigirenden lehrer erfreulicher als die bloße inhaltsangabe der gelesenen stücke oder gar einzelner akte ist die schilderung bedeutender charaktere und situationen und die ganze fülle ähnlicher aufgaben, die sich an die ästhetische betrachtung des kunstwerkes anschließen lassen. Für die verwertung der *Macbethlektüre* in diesem sinne hat uns Münch in dem erwähnten aufsatze manchen wink gegeben. Hier wie für die etwaigen englischen vorträge der schüler und für die fachaufsätze in deutscher sprache bietet sich auch gelegenheit, Shakespearesche dramen in beziehung zu setzen zu ähnlichen werken aus anderen litteraturen — mag man nun in irgendeiner form den einfluß Shakespeares auf Goethes *Götz von Berlichingen*, die ähnlichkeit zwischen *Macbeth* und Schillers *Wallenstein*, einen vergleich zwischen *Macbeth* und dem *Ödipus* des Sophokles oder einen solchen zwischen *Koriolanus* und dem *Volksfeind* von Ibsen behandeln lassen. Die bearbeitung derartiger aufgaben kann im deutschen unterrichte so gut wie im englischen erfolgen, setzt aber wohl auch bei einer besonders guten oberprima eine sorgfältige vorbereitung durch den lehrer voraus.

So gründet sich das studium Shakespeares in unseren oberen klassen vornehmlich auf genaue lektüre eines oder zweier seiner meisterwerke und die gründliche besprechung einiger anderer dramen, die vorher in guter übersetzung zu haus gelesen worden sind. Die so gewonnene einsicht kann auf verschiedenen wegen ergänzt und vertieft werden. Wenn wir in den der englischen litteraturgeschichte gewidmeten

stunden nach der vorschrift der lehrordnung nur „gewisse haupttypen“ hervorheben wollen, so verdient hier gewiß der größte englische dramatiker eine etwas eingehendere berücksichtigung; und da bei der besprechung des zeitalters der königin Elisabeth der name Bacon nicht übergangen werden kann, so bietet sich wohl hier die beste gelegenheit, von der Shakespeare-Baconfrage zu reden, welchen standpunkt der lehrer auch im übrigen zu diesem problem einnehmen möge. Bekanntlich gibt es verschiedene schulausgaben englischer schriftsteller, die uns den inhalt Shakespearescher stücke erzählen und die hauptpersonen charakterisiren, so Seamers *Shakespeare Stories* in der ausgabe von Saure, die *Readings on Shakespeare* von Hengesbach, oder Ransomes *Short Studies of Shakespeare's Plots* von Konrad Meier. Als ergänzung der dramenlektüre hat die beschäftigung mit diesen schriftstellern sicherlich ihren wert, nur darf sie das lesen der *standard works* der englischen prosa aus dem 18. und 19. jahrhundert, eines Addison oder Swift, eines Dickens oder Thackeray, eines Macaulay, Carlyle oder Ruskin nicht beeinträchtigen. Auf grund wiederholter erfahrung kann ich die klassenlektüre von Goadby, *The England of Shakespeare*, entschieden empfehlen. Genaue sachkenntnis und lebendige darstellung zeichnen dieses werkchen aus, eine kulturhistorische studie von entschiedenem wert, die uns von Velhagen und Klasing in einer trefflichen, mit abbildungen versehenen ausgabe geboten wird.

Den tiefsten einblick in das wesen Shakespearescher kunst erhalten wir bekanntlich erst dann, wenn wir eines seiner meisterwerke in würdiger weise auf der bühne dargestellt sehen. Die hier mögliche unmittelbare anschauung läßt sich durch keine noch so geistvolle interpretation ersetzen. Glücklich darum die lehrer und schüler der realgymnasien in den größeren städten unseres landes, deren theater uns Shakespearesche dramen in sorgfältiger einstudirung darbieten. Die generaldirektion der königl. hoftheater in Dresden ermöglicht den schülern der oberen klassen hiesiger höherer schulen zu sehr ermäßigtem preise den besuch von aufführungen klassischer dramen, bei denen auch Shakespeare nicht zu kurz kommt. Die anregung unserer primaner zum besuche dieser vorstellungen, die verwertung solcher eindrücke im unterricht ist für uns vertreter des englischen eine selbstverständliche pflicht. Gern auch haben wir unseren primanern den besuch jener treff-

lichen englischen vorträge über Shakespeare ermöglicht, die der oxforder lecturer Mr. Powys im auftrage der dresdener gesellschaft für neuere philologie mit so großem erfolge unlängst in der aula der technischen hochschule gehalten hat.

Meine hochgeehrten herren — die schulmäßige behandlung Shakespeares und seiner werke, diese sonderaufgabe der oberklassen des realgymnasiums, wird sich je nach den ästhetischen und pädagogischen anschauungen des lehrenden immerhin recht verschiedenartig gestalten. Schon darum konnte es nicht meine absicht sein, Ihnen darzulegen, wie die einführung unserer schüler in die geisteswelt Shakespeares geschehen *soll*, sondern nur, wie sie geschehen *kann*. Neben der „bewegungsfreiheit“ unserer schüler ist ja sicherlich die bewegungsfreiheit der lehrer gerade in den höchsten fragen erziehenden unterrichts überaus wünschenswert. Um so mehr durfte ich mich damit begnügen, Ihnen bekannte tatsachen und wichtige probleme in *dem* lichte zu zeigen, in dem sie mir auf grund einiger erfahrung im unterricht erscheinen.

Dresden. A. LÜDER.

NACHTRAG

ZUR DRITTEN ENGLISCHEN KANONLISTE VON 1908.

(Abgeschlossen am 31. märz 1910.)

U II. ADAMS, *The Cherry Stones* (schulgeschichte.)
Freytag, Ullrich. 1901. M. 1,20. Wb. 0,60.

M. II/I. ALCOTT, *Little Women.*
Velhagen & Klasing, Reinke. 1903. M. 1,20. Wb. 0,20.

M. II/I. —, *Good Wives* (fortsetzung zu vorigem).
Velhagen & Klasing, Brückner. 1903. M. 1,20. Wb. 0,20.
Wörterbuch bedarf der nachprüfung.

II/I. *America, Glimpses of* —.
Freytag, Merhaut. 1908. M. 1,80.

K. II. BALLANTYNE, *The Coral Island* (abenteuergeschichte, daher anfangs- oder privatlektüre).
Flemming, Klapperich. M. 1,50. Wb. 0,65.

M. III. BURNETT, *Sara Crewe* (weibliches gegenstück zu *Little Lord Fauntleroy*).
Velhagen & Klasing, Klatt. 1908. M. 0,80. Wb. 0,20.

I. Byron, *Selections from* — (Pris. of Ch. — From Childe H. — Mazeppa — From Don J. — Poems).
Flemming, Klapperich. M. 1,50. Wb. 0,60. Reformausgabe.

I. —, *Ausgewählte dichtungen* (Siege of C. — Pris. of Ch. — From Ch. H. III, IV — lyrische gedichte).
Perthes, Jantzen. 1905. M. 1,20. Wb. 0,60.

I. Carlyle, *Eine auswahl aus seinen werken.*
Weidmann, Beckmann. 1904. M. 1,60.

U II. Chambers, *History of England.*
Flemming, Klapperich. M. 1,40. Wb. 0,50. Illustrirt.

U II. —, *English History.*
Velhagen & Klasing, Budde. 1904. M. 1,30. Die wichtigsten epochen sind in abgerundeten bildern dargestellt.

II. —, *History of the Victorian Era.*
Flemming, Klapperich. 1901. M. 1,60. Wb. 0,65. Auch als reformausgabe (B) erschienen.

I. Dickens, *A Christmas Carol.*
Roßberg, Fehse. 1907. M. 1,80.

II. Fitchett, *Fights for the Flag* (Blake, Blenheim, Minden, Corunna, Scarlett's Three Hundred, The Six Hundred, The Lady with the Lamp: Florence Nightingale).
Freytag, Hoffmann. 1909. M. 1,40.

II/I. Fraser, *England* (realien und kulturgeschichtliches).
Weidmann, Badke. 1907. M. 1,50. Wb. 0,50.

II/I. Froude, *Oceana* (schilderung einer 1884 über Südafrika nach Australien unternommenen reise).
Freytag, Köcher. 1905. M. 1,50.

II. Gassiot, *Stories from Waverley* (Ivanhoe, Rob Roy, Quentin Durward).
Flemming, Klapperich. 1902. M. 1,50. Wb. 0,40. Bloße erzählung der abenteuer der helden, privatlektüre.

II. *Greater Britain* (geschichtliches und realien).
Weidmann, Klapperich. 1906. 2. aufl. M. 1.50. Wb. 0,50.

U II. Henty, *Wulf the Saxon* (erzählung aus der zeit der normannischen eroberung).
Freytag, Besser. 1903. M. 1,40. Wb. 0,50.

U II. *Heroes of Britain.*
Flemming, Klapperich. M. 1,40. Wb. 0,40.

II. Hope, *Snowed up!* An adventure on Exmoor.
Flemming, Klapperich. 1902. M. 1,20. Wb. 0,40.

II/I. Howitt, *Visits to Remarkable Places* (Culloden, Stratford-on-Avon, Hampton Court, Tintagel, Edge-Hill, Winchester Newcastle-on-Tyne). Mit abbildungen.
Freytag, Hoffmann. 1905. M. 1,50.

II/I. Irving, *Life and Customs in Old England.* From the Sketch Book.
Flemming, Klapperich. 1902. M. 1,40. Wb. 0,40.

II/I. —, *Selections from W. I.'s Sketch Book* (Rip van Winkle, The Legend of Sleepy Hollow, Philip of Pokanoket).
Roßberg, Kellet—Marseille. 1902. M. 1,80.

O II. —, *Vier erzählungen* (Rip van Winkle, The Legend of the Moor's Legacy, Dolph Heyliger, The Painter's Adventure).
Freytag, Péronne. 1900. M. 2,— inkl. Wb.

II. Kirkman, *The Growth of Greater Britain.*
Flemming, Klapperich. 1901. M. 1,60. Wb. 0,65.

I. Locke, *Essay on Human Understanding.*
Winter, Ruska. 1904. M. 1,60. Die ansichten über lektüre philosophischer stoffe sind noch sehr geteilt; immerhin sind drei urteile für „durchaus brauchbar" (zwei andere allerdings für „unbrauchbar".)

II/I. *London, Old and New* (geschichte und realien).
Flemming, Klapperich. 1904. M. 1,60. Wb. 0,75.

II/I. Macaulay, *Frederic the Great.*
Freytag, Reimann. 1909. M. 1,40.

I. —, *Masterpieces* (Monmouth, The Revolution: Hist., chap. X, Travelling in the 17th century, The Duty of the State with Regard to Education, The Spectator, Horatius).
Roßberg, Lange. 1902. M. 1,80.

II/I. —, *The English Revolution* (Hist. of Engl., chap. VI—X).
Freytag, Greeff. 1906. M. 1,60.

I. Moorman, *An Introduction to Shakespeare* (Life, The Elizabethan Theatre, Sh.'s verse, Sh.'s English, analysen von The Merchant of V., Henry IV: First Part, Julius Cæsar, Macbeth). Ausgezeichnetes hilfsbuch bei der lektüre eines dramas Sh.s.
Teubner, Moorman. 1906. M. 1,—.

U II. *Peril and Heroism* (erzählungen von Henty, Fenn, Patey, Winter, Bret Harte; besonders 1 und 4 interessant wegen des historischen hintergrundes des indischen aufstandes).
Flemming, Klapperich. 1903. M. 1,40. Wb. 0,65.

II/I. *Poetry, A book of English —.*
Gesenius, Kriete. 1900. 3. aufl. M. 2,—.

II. Pollard, *For the Red Rose.*
Freytag, Münster. 1910. M. 1,20. Wb. 0,50.

I. Prose-Writers, *Selections of American—.* (Erzählungen von Irving [1], Poe [2], Hawthorne [3], Stockton [1].) Privatlektüre.
Freytag, Meyer. 1909. M. 1,50.

I. Ransome, *Short Studies of Shakespeare's Plots* (Hamlet, Macbeth, King Lear). Brauchbares hülfsbuch bei lektüre eines dieser drei dramen.
Stolte, Meyer. 1904. M. 1,20.

U II. Reed, *English Boys* (größtenteils erzählungen aus der jugendzeit historischer persönlichkeiten).
Freytag, Münster. 1902. M. 1,20. Wb. 0,60.

I. Ruskin, *Ausgewählte stücke.* (Die stücke über mittelalterliche malerei dürften für schüler etwas zu fern liegen.)
Stolte, Besser. 1907. M. 1,40.

I. Scott, *The Lady of the Lake.*
Freytag, Wasserzieher und Groß. 1908. M. 1,80. Illustrirt.

I. Seeley, *The Expansion of England.*
Freytag, Köcher. 1908. M. 1,60.
Roßberg, Kreuser. 1903. M. 1,80.

I. Shakespeare, *Coriolanus.*
Freytag, Krüger. 1909. M. 1,80.

I. —, *Julius Cæsar.*
Teubner, Junker u. Moorman. 1905. M. 1,20. Reformausgabe.

I. —, *Macbeth.*
Flemming, Deutschbein. 1902. M. 2,—. Reformausgabe.
Freytag, Kohlmann. 1908. M. 1,40.
Teubner, Junker und Moorman. 1908. M. 1,20. Reformausgabe.

I. —, *King Richard II.*
Freytag, Aronstein. 1909. M. 1,50.

I. Smiles, *Self-Help.* With Illustrations of Conduct and Perseverance. Erzieherisch wertvolles buch, da es die heranbildung der jugend zu „willensstarken und arbeitslustigen menschen bezweckt". Herangezogen dazu werden die lebensgänge hervorragender männer.
Renger, v. Roden. 1907. M. 1,40.

O II. *Stories and Sketches II.* (The Ascent of Aconcagua, The Ivory Cross: novelle, A Tiger Hunt, Round the World on a Bicycle, The Hour Glass: novellistisch, The Trial of the Watch Below: unfall eines unterseebootes, Captain Barnacle: novelle.) Nur privatlektüre.
Freytag, Knauff. 1908. M. 1,50. Wb. 0,60.

U II. *Stories for Beginners.*
Diesterweg, Lincke. 1908. M. 1,20. Reformausgabe.

U II. *Stories for the Young.*
Flemming, Klapperich. 1901. M. 1,20. Wb. 0,65.

I. *Tales of the Present* (Jacobs: Lawyer Quince, Payn: On Her Majesty's Service, Wells: The Stolen Bacillus und Mr. Ledbetter's Vacation, Stevenson: Markheim, Kipling:

Only a Subaltern). Wohl nur zur privatlektüre geeignet.
Freytag, Sully. 1908. M. 1,50.

II. *Tales of the Sea.*
Flemming, Klapperich. 1903. M. 1,50.

I. THACKERAY, *Selections.*
Freytag, Ackermann. 1910. M. 1,60.

U II. *Tip Cat.*
Velhagen & Klasing, Horst. 1908. M. 1,30. Wb. 0,30.

II. *United States, History of the—.*
Weidmann, Feyerabend. 1904. M. 1,40. Wb. 0,50.

II. WRITERS, *Popular—of our Time* I. und II. (Mark Twain, Meade, Doyle, Payn, Steevens; II.: Jerome, Maclaren, Hopkins, Broughton, Kipling.)
Flemming, Klapperich. II: 2. aufl., je M. 1,40. Wb. 0,65.

Breslau. CURT REICHEL.

*

NACHTRAG

zur dritten französischen kanonliste von 1908.
(Abgeschlossen am 10. april 1910.)

I/II. ARÈNE, *Contes de Provence.*
Diesterweg, Petry. 1908. M. 1,60.

II. *Au bruit du canon.* Récits et nouvelles (1793—1815).
Diesterweg, A. et Ch. Robert-Dumas. 1909. M. 1,20.

III/II. BRUNO, *Le Tour de la France.*
Kühtmann, Stoye. 1906. M. 1,40. Die anmerkungen enthalten überflüssige übersetzungen.

I. CORNEILLE, *Le Cid.*
Freytag, Montaubric. 1908. M. 1,20.

O II. DAUDET, *Contes choisis.*
Flemming, Sachs. 1909. 2. aufl. M. 1,20. Wb. 0,40.

III/II. ERCKMANN-CHATRIAN, *Histoire d'un conscrit de 1813.*
Kühtmann, Mühlan. 1903. M. 1,60. Karte fehlt.

II. —, *Histoire du plébiscite.* Einseitig republikanisch-französischer standpunkt.
Lindauer, Wimmer. 1897. M. 1,20. Das wörterbuch bedarf der nachprüfung.

I. FRANCE, *Le crime de Sylvestre Bonnard.*
Freytag, Wespy. 1908. M. 1,20. Wb. 0,40.

II. FRANÇOIS, *Pauvres Gens.*
Freytag, Schlesinger. 1908. M. 1,20. Wb. 0,30.

M. I/II. GIRAULT, *Tony à Paris.*
Velhagen & Klasing, Niederländer. 1907. M. 1,80. Wb. 0,30.

II. Gobineau, *Les Amants de Kandahar.*
Diesterweg, Mann. 1908. M. 1,20.

II/I. —, *La guerre des Turcomans.*
Diesterweg, Mann. 1908. M. 1,40.

I. Guizot, *Histoire de la civilisation en Europe.*
Renger, Kreßner. 3. aufl. 1903. M. 1,40.

II. Hollard, *Pauvre garçon.*
Renger, Eckermann. 1909. M. 1,60.

II/I. Lanfrey, *Expédition d'Egypte et campagne de Syrie.*
Freytag, Weyel, 1908. M. 1,20.

II. Marbot, *Gloires et souvenirs d'un officier du Premier Empire.*
Flemming, Roeth. M. 1,20. Wb. 0,40.

II. Michelet, *Jeanne d'Arc.*
Lintz (Trier), Wershoven. 1907. M. 0,90.

II/I. Molière, *L'avare.*
Kühtmann, Lichtenauer. 1903. M. 1,—.

II/I. Molière, *Le bourgeois gentilhomme.*
Freytag, Platow. 1908. M. 1,20.

I. —, *Le misanthrope.*
Renger, Mangold. 2. aufl. 1902. M. 1,20.
Velhagen & Klasing, Scheffler. 1907. M. 0,90. Wb. 0,20.

II. Monod, *Allemands et Français. Souvenirs de Campagne.*
Velhagen & Klasing, Leichsenring. 1908. M. 1,10. Wb. 0,20.

III. Normand, *Biographies et Scènes historiques de temps anciens et modernes.* Mit 25 abbildungen.
Freytag, Schmitz-Mancy. 1908. M. 1,20. Wb. 0,40.

II/I. Pariselle, *Histoire sommaire de la littérature française.* Privatlektüre.
Freytag, Pariselle. 1909. M. 1,60.

III/I. *Poésies, Choix de — françaises.*
Kühtmann, Rahn. 1908. M. 1,50.

II/I. *Prosa, Ausgewählte — des 17.—19. jahrhunderts.* 5 bändchen. Textausgaben.
Renger. Je m. 0,70—0,90.

I. Racine, *Phèdre.*
Renger, Kreßner. 2. aufl. 1903. M. 1,10.

M. I. Rambert, *Les cerises du vallon de Gueuroz. La Batelière de Postunen.*
Freytag, Pfeffer. 1908. M. 1,60.

II/I. *Recueil de morceaux choisis d'auteurs français.* I. texte, II. kommentar. Wer überhaupt eine chrestomathie benutzen will, dem kann diese empfohlen werden.
Weidmann, Bornecque-Röttgers. 2. aufl. 1909. I. M. 5,40; II. M. 3,80.

II. SANDEAU, *La roche aux mouettes.*
Freytag, Glinzer. 1905. M. 1,—.

II. SOUVESTRE, *Au coin du feu* (vier erzählungen).
Freytag, Löwenstein. 1909. M. 1,—. Wb. 0,30.

UII. STOLTZ, *La maison roulante.* Geschichte eines von zigeunern geraubten knaben.
Kühtmann, Rahn. 1905. M. 1,20.

II/I. THEURIET, *Ausgewählte erzählungen.*
Renger, Gundlach. 3. aufl. 1906. M. 1,10.

II. THIERS, *La campagne d'Italie de Bonaparte en 1800.*
Kühtmann, Glöde. 1908. M. 1,20.

OII. VOLTAIRE, *Les guerres de Louis XIV pour le rétablissemen des Stuarts et la succession d'Espagne.*
Flemming, Glöde. 1904. M. 1,20. Wb. 0,40.

I/II. ZOLA, *Le Cercle de Fer. Episode de «La Débâcle».* (Sedan.)
Freytag, Pariselle. 1908. M. 1,50. Wb. 0,40.

Breslau.

In vertretung:
CURT REICHEL.

AUS UND ÜBER AMERIKA.

III.

AMERIKANISCHE KULTUR. DAS HÖHERE UNTERRICHTSWESEN.

(Fortsetzung.)[1]

Bei allen solchen kulturellen fragen, bei der entstehung und entwickelung einer nationalen kultur, bei der schaffung und ausbildung eines nationalen unterrichtswesens, ist meines erachtens die macht der sozialen verhältnisse, der allgemeinen lebensauffassung und denkweise, des nationalen temperamentes, so wie es sich im verkehr der menschen miteinander, im gesellschaftlichen leben des volkes bekundet, weit stärker und anhaltender, als die der politischen verhältnisse, der verfassung, der gesetze, der staatlichen einrichtungen, obgleich der einfluß dieser verhältnisse in Amerika, ebenso wie in anderen kulturländern, immerhin bedeutend genug ist und nicht unterschätzt

[1] Vgl. band XV der *N. Spr.*, heft 1, s. 1—18, und heft 2, s. 65—81; band XVII, heft 1, s. 19—35, heft 2, s. 65—81, heft 4, s. 193—206 und heft 10, s. 577—599.

werden darf. Jedenfalls spiegeln sich die sozialen anschauungen, die stimmungen und gefühle, die lebensgewohnheiten und charaktereigenschaften des amerikanischen volkes in der eigenart des unterrichtswesens der Vereinigten Staaten, in allen seinen erscheinungen, auf allen seinen stufen und gebieten, sehr getreu wider, und um diese vollkommen zu verstehen, muß man jene wenigstens in ihren wesentlichen zügen kennen und sich davon eine möglichst klare vorstellung machen.

Nach den gesetzen des staatenbundes stehen die neger oder, wie man sie wohl besser nennt, die farbigen, da sie sich auf illegitime weise derart mit den weißen vermischt haben, daß man unter ihnen mindestens in den städten, die sie als wohnsitze vor dem lande bevorzugen, kaum noch eigentliche, reinrassige neger antrifft, oder, wie sie sich selbst gern bezeichnen, die amerikanischen bürger afrikanischer abstammung seit ihrer emanzipation am ende des großen bürgerkrieges den weißen vollständig gleich. Aber von einer wirklichen gleichberechtigung im sozialen sinne, von einer gleichen stellung und wertschätzung in der gesellschaft kann natürlich gar nicht die rede sein, und selbst ihre rechtliche gleichstellung ist in vielen staaten, vor allem in den südstaaten, durch sondergesetze trotz des widerspruches mit den allgemein gültigen gesetzen der Union stark beschränkt. Abgesehen von isolirten ausnahmen und von einigen berufen, die sie zumeist nur unter den angehörigen ihrer rasse mit erfolg ausüben können, finden sie vorzugsweise als arbeiter und diener erwerb und anerkennung. Die weißen brauchen und schätzen notgedrungen ihre dienste als feldarbeiter, lastträger, fabrikarbeiter, teils wegen des klimas, teils wegen der billigeren arbeit, überall im süden, und als lohndiener, besonders als hausdiener auch in anderen gegenden. Sonst schließen sie sich von ihnen gesellschaftlich vollständig ab. Die farbigen (von den indianern und den mongolen sehe ich hier ganz ab) sind seit einiger zeit beinahe ganz sich selbst überlassen; sie sind, falls sie emporkommen wollen, unter schwierigen bedingungen fast nur auf sich selbst, auf ihre eigenen kräfte angewiesen, was vielleicht die beste lösung der negerfrage in den Vereinigten Staaten sein mag. In den städten bewohnen sie besondere viertel oder speziell ihnen zur verfügung stehende seitengassen (*alleys*); soweit sie nicht katholisch sind, was ziemlich

selten ist, haben sie ihre eigenen kirchen; die protestantischen prediger, die ihnen in ihrer weise das evangelium erklären, gehören jetzt wohl immer ihrer rasse an, zumeist auch die lehrer, die sie unterrichten, häufig die advokaten, die sie vor gericht beraten, und manchmal sogar auch ärzte. Ihren kindern gewähren die kommunen besondere schulen und besondere lehrer. Nur in wenigen staaten, wo die neger nicht zahlreich sind, niemals im süden, werden sie mit den weißen kindern in denselben kommunalen schulen (*public schools*) unterrichtet; und, wo dies geschieht, wird ihre anwesenheit in den schulklassen von den weißen kindern und ihren eltern im allgemeinen unangenehm empfunden und hat in der tat noch viele andere unzuträglichkeiten, die die behörden in den wohlhabenden und reichen vierteln einfach durch gütliches, aber systematisches fernhalten farbiger kinder zu vermeiden bestrebt sind. Es gibt kein gesetz, keine gesetzliche bestimmung, keinen offen ausgesprochenen grundsatz, keine in offiziellen sammlungen akademischer statuten, gebräuche und aufnahmebedingungen niedergelegten vorschriften oder leitsätze, die die farbigen von den höheren lehranstalten, den *colleges*, universitäten und technischen instituten, ausschließen. Aber tatsächlich ist ihre zulassung im süden und in den dem süden naheliegenden staaten unmöglich und in den übrigen staaten mehr oder weniger erschwert und bestritten und mindestens so selten, daß, wo solche vereinzelten fälle vorkommen, das publikum darauf ganz besonders acht gibt und daran nach meiner ansicht recht unsichere schlüsse in bezug auf die geistige entwickelungsfähigkeit oder entwickelungsunfähigkeit der schwarzen rasse knüpft. Dafür haben die farbigen eigene seminare und fachschulen, in denen ihre prediger, lehrer, advokaten, handwerker und kunsthandwerker ihre vorbildung und anleitung erhalten. Die mittel, die zur gründung und unterhaltung solcher anstalten nötig sind, rühren zum großen teil, wenn nicht gar ausschließlich, von den freiwilligen spenden der weißen her. Auch die einrichtung der sonderschulen für neger in den städten verursacht den kommunen bedeutende kosten. Man muß anerkennen, daß das klar und praktisch denkende amerikanische volk ungeheuer viel für die hebung der schwarzen rasse getan hat und sich beständig für diesen zweck außerordentlich freigebig zeigt, ohne auf dankbarkeit seitens seiner schützlinge rechnen zu können.

Nach den gesetzen sind alle amerikaner, vornehm und gering, oder, was in Amerika ungefähr dasselbe ist, reich und arm, vollkommen gleich. Vor dem richter werden alle, soweit meine beobachtung reicht, ganz gleich behandelt, ohne bevorzugung oder geringere achtung, ohne unterschied der anrede, ohne änderung der form je nach der sozialen oder finanziellen stellung des angeklagten und des anklägers. Dies entspricht der anscheinend vollständigen gleichheit, die unter den männern im öffentlichen verkehr, auf der straße, im parke, auf der straßenbahn, auf der reise herrscht. Jedoch genießen die damen, wie überall, so auch in der öffentlichkeit gewisse vorrechte, die selbst den frauen und mädchen aus dem volke, auch wenn sie nicht wie damen aussehen und gekleidet sind, selten versagt werden. (Von dem auftreten und der behandlung der nirgends als gesellschaftlich gleich anerkannten neger in der öffentlichkeit muß ich hier und nachher absehen, da dieser gegenstand zur wichtigen negerfrage gehört, die in ihrem verhältnis zur allgemeinen kultur und zum unterrichtswesen des amerikanischen volkes an dieser stelle nur gestreift werden kann.) Dem männlichen fahrgast, der im überfüllten wagen der straßenbahn, in der menge eingekeilt, die bezahlung versäumt oder sich nicht vorwärts bewegt, mag er ein arbeiter oder ein handwerker, oder ein reicher geschäftsmann, ein advokat oder ein professor sein, legt der schaffner vertraulich die hand auf die schulter und versetzt ihm wohl gar noch einen freundschaftlichen, ermunternden klaps. Er ist zuvorkommend, ja galant gegen damen und freundlich und hülfreich gegen kinder. Er wird nur von der gesellschaft für seine arbeit bezahlt, leistet gern kleine dienste, für die er ein trinkgeld (*tip*) weder erwartet noch, wenn angeboten, annehmen würde, und zeigt in seinem benehmen, daß er sich jedem manne gleich fühlt und kein „untergebener“ ist. Auf der eisenbahn gibt es für alle reisenden nur eine klasse; jeder wagen bildet ein sehr lang gestrecktes, geräumiges und durch keine abteilungen getrenntes zimmer und ist mindestens in fernzügen in jeder hinsicht vorzüglich ausgestattet. Die reisenden arbeiter, die übrigens besser und sauberer gekleidet sind, als ihre genossen in Europa, wenn sie zur arbeit gehen oder davon zurückkehren, ziehen sich gern in den rauchwagen zurück, der in jedem zuge vorhanden ist, wo sie sich dem tabaksgenuß und der damit verbundenen lieblingsgewohnheit

des spuckens ungestört hingeben können. Auch die schlafwagen sind für alle reisenden dieselben. Eine ausnahme von der allgemeinen gleichheit im reisen bildet der salonwagen (*Pullman car*), wo man noch mehr komfort als in den gewöhnlichen wagen des fernverkehrs findet und sich einen platz für eine keineswegs hohe zuschlagssumme verschafft. Diese wagenart herrscht in den luxuszügen vor, die auf strecken verkehren, welche regelmäßig von einer großen anzahl reicher und überreicher individuen befahren werden.

Das prinzip der gleichheit, das die amerikanische demokratie im öffentlichen leben liebt und möglichst überall durchzuführen entschlossen ist, wird also im reisen durch geschäftsrücksichten und durch verlangen nach größerem gewinn durchbrochen. Dies geschieht natürlich noch mehr im theater, im zirkus und in den anderen öffentlichen vergnügungsanstalten, wo es sich um geschäft, um gelderwerb handelt, obgleich auch hier die leiter (*managers*) den gleichheitsbedürfnissen und wünschen der demokratischen menge sehr entgegenkommen und die masse durch niedrige preise und billige plätze anzulocken bemüht sind.

Im privaten leben und in dem öffentlichen und gesellschaftlichen leben, das dem privaten nahe steht, kann das prinzip der gleichheit selbstverständlich nicht aufrecht erhalten werden. Vielmehr macht sich hier die entgegengesetzte tendenz, das aristokratische bestreben sich abzusondern, sehr stark geltend. Dies zeigt sich recht deutlich in der wohnung, im familienverkehr, im besuchszeremoniell, im klub, im fashionablen laden, im feinen und teueren hotel, im vornehmen restaurant, in der privatschule, auch im *college* trotz aller ausgesprochenen und offen verkündeten demokratischen tendenzen und vor allem — in der kirche. Die reichen, die wohlhabenden, diejenigen, welche, obwohl unbemittelt oder wenig bemittelt, sich im plutokratisch-demokratischen Amerika den anschein der wohlhabenheit geben müssen und zur „guten“ gesellschaft (*le monde*) gehören wollen, bewohnen in den städten und vororten besondere viertel, besondere straßen oder straßenteile, fern von dem geschäftsviertel, fern auch von den straßen und plätzen, wo die *misera plebs* oder sonst ganz anständige bürger, wenn sie sich nicht zu der „guten“ gesellschaft rechnen können oder wollen, die hauptmasse der deutschen, der italiener und anderer neu eingewanderten volksgenossen und ihrer abkömm-

linge ihre ebenfalls gesonderten quartiere haben. In den bedeutendsten großstädten kann man sogar ein spezielles viertel der millionäre und multimillionäre mit ihren satelliten und ihren satellitischen prachtvollen und höchst komfortablen kirchen konstatiren. Diese absonderung in den wohnungsverhältnissen hat eine sehr reelle bedeutung und spielt im amerikanischen leben eine äußerst wichtige rolle. Für den gelehrten (*university man*), der gewöhnlich mehr bücher als dollars besitzt, ist ein solcher wohnungszwang höchst empfindlich. Denn wer sich diesem zwange nicht fügt, dessen frau erhält von „ihresgleichen“ keine besuche und bleibt somit außerhalb der „guten“ gesellschaft. Bekanntlich werden die neuankommenden sowohl in Amerika wie in England zuerst besucht, bevor sie selbst besuche abstatten; übrigens geht das besuchszeremoniell in Amerika hauptsächlich die damen an. In Cambridge, dem sitze der berühmten Harvard-universität, sollen für die *college*-professoren noch exklusivere ungeschriebene regeln mit noch feineren unterschieden, als in anderen akademischen städten, in bezug auf die „standesgemäße“ auswahl des wohnhauses existiren.

Was die kirche betrifft, so haben wir bereits gesehen, daß sie in Amerika keineswegs bloß religiösen zwecken, sondern in hohem maße und weit mehr, als man es sich in Europa vorstellen kann, gesellschaftlichen interessen dient und gerade dadurch einen sehr weit und tief gehenden einfluß auf das volk ausübt. Eine eigenartige stellung nimmt auch in dieser hinsicht die katholische kirche ein; gemäß der weltklugen politik ihrer leiter hat sie sich den amerikanischen verhältnissen sehr geschickt angepaßt, aber sie hat trotzdem ihren universalen, allgemein menschlich-christlichen charakter bewahrt, insofern sie die stätten ihres gottesdienstes den reichen und den armen, den vornehmen und den geringen, den einheimischen und den fremden, den weißen und den schwarzen, den amerikanern, den iren, den deutschen, den franzosen, den italienern, allen volksklassen, allen rassen, allen volksstämmen ohne unterschied offen hält. Dagegen stellen die gotteshäuser der übrigen christlichen religionsgemeinschaften zentren und sammelpunkte bestimmter gesellschaftskreise, bestimmter volksschichten dar. Daher kann man unter den zahlreichen protestantischen sekten oder „benennungen“ je nach der art des publikums, das ihre kultusstätten besucht und ihre prediger

bezahlt, auch wohl je nach dem auftreten, der sprechweise, der theologischen und allgemeinen bildung ihrer pastoren unschwer einerseits reiche, feine, aristokratische, andererseits ärmere oder ursprünglich ärmere, volkstümliche, demokratische unterscheiden. Zu den ersteren gehören die orthodoxen episkopalier (*Episcopalians*) und presbyterianer (*Presbyterians*), die freien kongregationalisten (*Congregationalists*), auch wohl die rationalistischen unitarier (*Unitarians*), zu den letzteren, um nur zwei weit verbreitete und durch die zahl ihrer anhänger mächtige sekten zu nennen, die in ihrer art streng orthodoxen und ursprünglich sehr asketischen baptisten (*Baptists*) und methodisten (*Methodists*). Übrigens haben sich diese großen volkstümlichen sekten im laufe der zeit ungeheuer bereichert. Zu ihren anhängern gehören jetzt millionäre und multimillionäre, die abkömmlinge armer, bescheidener, unbekannter familien häufig deutschen ursprunges; der „große" Rockefeller ist baptist. Formen und dogmen sind dieselben geblieben. Aber der wachsende reichtum, das allmächtige geld, der zunehmende luxus, das steigende verlangen nach weltlichen vergnügungen, die fortschreitende kultur haben das innere wesen dieser religionsgemeinschaften, die religionsauffassung, die sinnesart und die sitten ihrer anhänger außerordentlich verändert. Auch entstehen in ihrer mitte selbst verschiedene strömungen, die der alten puritanischen sittenstrenge und der früheren einfachheit entgegengesetzt sind, und modern denkende, dem veralteten asketismus abholde gesellschaftskreise, die sich in den großstädten um prachtvolle, höchst luxuriös und komfortabel eingerichtete kirchen gruppiren und gegen die armen und niedrigen volksklassen ebenso exklusiv sind als die gemeinden der vornehmen und von alters her reichen sekten. „Was würde Christus tun, wenn er wieder auf erden erschiene, und wie würde es ihm in Neuyork am sonntag ergehen, wenn er im bettlergewande an der tür einer der zahlreichen prunkvollen kirchen der verschiedenen protestantischen sekten in den vierteln der reichen und wohlhabenden einlaß begehrte?" Dieses thema behandelte kürzlich ein biederer methodistischer prediger alten schlages. Die antwort war wenig erfreulich.

Trotz ihres zunehmenden reichtums und ihrer wachsenden machtstellung gelten die baptisten und methodisten der tradition gemäß noch immer für unfeine, „unfashionable" benennungen (*denominations*). Diese profane wertung ist nicht

ohne einfluß auf schul- und *college*-verhältnisse. In den methodistischen oder der autorität der methodistischen kirche untergeordneten *colleges* und universitäten werden die professoren in der regel mit geringeren gehältern bedacht; und das publikum, dessen gönnerschaft diese lehranstalten genießen, gehören nie der eigentlichen, zum teil sogar „ahnenreichen“ amerikanischen *haute volée* an, deren sprossen z. b. in Yale (New Haven, Connecticut) und in Harvard (Cambridge, Massachusetts) eine tonangebende rolle spielen. Ein jüngerer, durchaus anständiger professor deutscher herkunft, der methodist ist oder war, sagte mir einmal, er gedenke kirchlich umzusatteln und episkopalist (*Episcopalian*) zu werden. Er habe diese absicht vor allem wegen der vornehmeren und gebildeteren gesellschaft, in der er zu verkehren wünsche, und weil er sich um eine offene stelle in einer großen, angesehenen, unter dem „schutze“ der episkopalischen (anglikanischen) kirche stehenden universität bewerben wolle. In bezug auf die von den baptisten geleiteten oder beaufsichtigten höheren lehranstalten habe ich weit weniger eigene erfahrung. Jedoch weiß ich von hörensagen, und es ist oft genug öffentlich ausgesprochen worden, daß, da die familie des „großen“ Rockefeller baptistisch ist, in der von ihm gegründeten universität von Chicago die professoren, die sich zum baptistischen glauben bekennen, stets eine vorzügliche aussicht auf anstellung und vorwärtskommen haben.

Handeln die vertreter und beamten der gerechtigkeit, die sie gewiß nach denselben gesetzen und mit gleichen, für alle gültigen formen ausüben müssen, immer wirklich nach denselben prinzipien und mit gleicher anwendung dieser prinzipien ohne ansehen der person, der stellung und des geldbeutels des angeklagten und des anklägers? Wird die gerechtigkeit jedem und allen und unter allen umständen mit gleichem maß gemessen? Dies leugnen viele amerikaner ganz offen; dies wird häufig genug in den zeitungen bestritten, allerdings vor allem in fällen, wo es sich um eine frage handelt, die mit der inneren politik zu tun hat und das interesse der politischen partei, die die bezügliche zeitung vertritt, irgendwie berührt. Tatsächlich geschieht es recht oft, und jedermann weiß das, daß die reichen, wenn sie ein verbrechen begehen, das sich *formell* von der grenze, die recht und unrecht, gut und böse scheidet, nicht allzu weit und allzu deutlich nach

der linken seite hin entfernt, einer bestrafung und selbst einer anklage leicht entgehen, in besonders schlimmen fällen die gerichtliche verfolgung und die ausführung der zuerkannten strafe zu vermeiden verstehen und, wenn es nicht anders geht, mittel und wege zu finden wissen, um das maß der strafe zu mindern und die härte derselben zu mildern. Lehrreich ist in dieser beziehung für den, der den amerikanischen nationalcharakter zu ergründen versucht, das schicksal oder das vermutliche schicksal des von einem großen teile des publikums verlangten und von der obersten staatsgewalt unternommenen vorstoßes gegen die sogenannten „schlechten", d. h. ganz offenkundig verbrecherischen *trusts*. Lehrreich ist auch das verhalten, das ein anderer, nicht geringer teil des publikums bei der beurteilung dieses wahrlich kühnen unternehmens gegen die unbesiegbar scheinende, gewaltige geldmacht beobachtet. Es gibt nämlich viele höchst ehrbare amerikaner, die wohl das verbrecherische element jener „schlechten" *trusts* verstehen und verdammen, aber das vorgehen der regirung gegen dieselben als eine nutzlose und höchst gefährliche „beunruhigung" des landes mißbilligen; es könne dem amerikanischen geldmarkte schaden (in der tat ist dies auch gegen ende der präsidentschaft Roosevelts geschehen, indem eine bedenkliche geldkrisis oder *panic* eintrat); die kleinen rentner (zu dieser klasse gehören wohl die meisten mitglieder dieser starken minorität) würden keine zinsen erhalten, ihre papiere würden entwertet werden, sie würden schließlich ihre letzte habe verlieren; viele reiche würden ihre geschäfte schließen, und unzählige angestellte würden stellenlos und brotlos dastehen. Diese befürchtungen sind sicherlich nicht grundlos. Manche amerikaner gehen noch weiter: sie preisen überhaupt die *trusts*, stellen sie als echt amerikanische großartige, sehr verdienstliche und dem gemeinwesen ersprießliche unternehmungen hin und bezeichnen ihre veranstalter oder leiter als wahre wohltäter des menschengeschlechtes und des amerikanischen volkes, die der masse arbeit und verdienst verschaffen, geld unter die leute bringen gerade dadurch, daß sie sich selbst bereichern, und durch stiftungen und geldspenden eine menge öffentlicher einrichtungen von allgemeinem und dauerndem nutzen geschaffen — und das amerikanische unterrichtswesen zu einer ungeahnten blüte gebracht haben. Diese ansicht ist oft genug von klugen präsidenten gewisser großer lehranstalten

und sogar auf der kanzel von trustfreundlichen, von der finanzaristokratie gut bezahlten predigern ausgesprochen worden.

Die trustfrage ist offenbar eine der ernstesten und gewichtigsten streitfragen, die das nationale leben des amerikanischen volkes jemals erregt haben; ihre behandlung und entscheidung kann auch nicht ohne wirkung auf die weitere entwickelung, auf die zukunft des amerikanischen höheren unterrichtswesens bleiben, das zweifellos sein schnelles erblühen und seinen heutigen bestand der ansammlung ungeheuerer reichtümer in den händen weniger individuen und der freigebigkeit der kapitalisten und trustmänner zu einem großen teile verdankt. Bis jetzt hat die „öffentliche meinung“ (*public opinion*), die von den philosophisch denkenden politikern, nationalökonomen und historikern in Amerika die eigentliche herrscherin und herrin der Vereinigten Staaten genannt wird, und die ihren willen durch die scheidung der parteien, durch ihre programme und durch die ausschlaggebende majorität bei den wahlen bekundet, ihr machtwort in jener frage noch nicht gesprochen. Der rechtsfall scheint sehr klar zu liegen; die schuld mehrerer trusts und das verderbliche und verbrecherische ihrer handlungen scheint klar erwiesen zu sein. Aber die regirung schwankt, die gerichte zögern, die parteiführer haben ihre bedenken und hängen zum teil von den trusts ab. Die ansichten des publikums in bezug auf beurteilung, behandlung und lösung der trustfrage sind, wie wir eben gesehen haben, noch zu sehr geteilt. Die „öffentliche meinung“ hat sich noch nicht geklärt.

Dieses zögern und diese unsicherheit hängt in kausaler hinsicht mit einer eigentümlichkeit des nationalcharakters, der nationalen denkweise zusammen, — mit dem allgemeinen gesichtspunkte, von dem aus der geist des amerikaners besitz und reichtum zu betrachten pflegt. Man kann gewiß nicht behaupten, daß der ärmere oder weniger bemittelte durchschnittsamerikaner im verkehr mit dem reichen ein unterwürfiges, kriecherisches oder auch nur respektvolles wesen zur schau trägt, selbst wenn er von ihm etwas haben will, und daß er ihm als individuum achtung erweist. Im gegenteil. In einem lande, wo es mindestens in der öffentlichkeit, abgesehen von der tätigkeit selbst, von der ausübung amtlicher pflichten und sozialer und politischer aufgaben, keine eigentlichen rangunterschiede gibt, behandelt sogar der schlichte

farmer oder der einfache arbeiter den nach europäischen begriffen vornehmen und höher stehenden beim zufälligen oder gewollten zusammentreffen durchaus wie seinesgleichen, schüttelt ihm beim begrüßen die hand (*shakes hands with him*), natürlich ohne die kopfbedeckung abzunehmen, und ist eher geneigt, ihm gegenüber eine europäischen neulingen auffällige und anstößige vertraulichkeit zu zeigen. Trotzdem kann er nicht umhin, den reichen zu bewundern — aus dem einfachen grunde, weil dieser geld, ungeheuer viel geld hat. Er bewundert und verehrt in ihm das geld an sich, den reichtum, eventuell auch die arbeit, die ausdauer, die kraft, vor allem die klugheit (*smartness*), mit der dieser mann (*that fellow*) seinen erstaunlichen reichtum erworben hat. Der allmächtige dollar erfüllt schon die phantasie des heranreifenden kindes, mag es im lande geboren sein oder, fremder herkunft, darin aufwachsen. Wenn man mit ihm von den großen männern Amerikas spricht, denkt es sicherlich eher an Carnegie, Rockefeller und andere „feldherren der industrie", als an Washington, Dewey und Schley; es will auch einst reich, sehr reich werden. Geld erwerben ist der traum des kindes; geld erwerben bleibt der beständige wunsch des mannes und mindestens eine der hauptsächlichen triebfedern seiner handlungen. Da nun der, der in Amerika geboren oder aufgewachsen ist, in der tat viel mehr aussicht hat, geld zu erwerben, als der europäer unter gleichen umständen beim eintreten in den lebenskampf (*struggle for life*), so kann man leicht begreifen, daß der echte amerikaner den individuellen besitz liebt und ehrt, kommunistischen ideen im allgemeinen unzugänglich ist und den versprechungen und überredungsversuchen der sozialisten wenig beachtung und der ausführbarkeit ihrer zukunftspläne keinen glauben schenkt. Bekanntlich gedeiht und erhält sich der kommunismus in Amerika nur in wenigen altruistischen, weltfernen religiösen sekten und gemeinden, die nachweisbar meist fremden und gewöhnlich deutschen ursprunges sind. Jedoch zeigt sich der, wie man zu sagen pflegt, durchaus „unamerikanische" sozialismus in den Vereinigten Staaten lebensfähig. Er hat sich in den letzten jahren und jahrzehnten wider erwarten besonders im westen oder nach dem westen zu weit verbreitet und eine ziemlich hohe machtstellung gewonnen, mit der die „bosse" der traditionellen politischen parteien zu rechnen haben. Aber er findet keineswegs unter den einheimischen, im lande lange

ansässigen arbeitern seine hauptkraft, sondern vor allen dingen in den einwandernden und eingewanderten europäischen arbeitermassen, die wenig oder gar nicht amerikanisirt sind und häufig die englische sprache weder sprechen noch verstehen. Die anarchisten, die in Amerika ihr unheimliches wesen treiben, sind immer ausländer. Allerdings sind sozialistische ideen allmählich auch zu den farmern gedrungen und von diesen auf amerikanische weise und ihrem sonderinteresse gemäß umgestaltet worden. Auch sind die obersten führer des sozialismus echte, geborene amerikaner oder stark amerikanisirt. Es sind wirkungsvolle redner; sie beherrschen die englische sprache in wort und schrift; sie genießen unter den ihnen blind ergebenen massen eine fast unumschränkte autorität; nüchtern und klar denkend, sind sie eher geneigt, ihre anhänger von streiks und gewalttätigkeiten zurückzuhalten, und sie verstehen es sehr gut, die soziale frage von der politischen zu trennen und abgesondert zu halten.

Im allgemeinen ist es also immer noch richtig, und es ist wohl auch die allgemeine ansicht amerikanischer nationalökonomen, daß der durchschnittsamerikaner gerade den *individuellen* besitz liebt und ehrt. Von jugend auf beschäftigt das streben nach *individuellem* besitz fast sein ganzes denken, und es hat auch den geist seiner vorfahren auf amerikanischem boden vielleicht durch mehrere generationen voll beschäftigt. Dieses eifrige streben nach *individuellem* besitz oft unter schwierigen bedingungen, unter starker konkurrenz so vieler gleich bestrebter und gleich beanlagter individuen und mit selbstgestellten schwer zu erreichenden zielen erhebt an seine persönliche energie und tatkraft (*strenuousness*) die höchsten anforderungen, was seinem ehrgefühl gefällt und mit der eigenart seines willensstarken nationalcharakters vollkommen übereinstimmt. Er ist von hause aus optimist; er nimmt den hergebrachten grundsatz der alten amerikanischen gesellschaft *Everybody has to look out for himself* mit vergnügen als etwas selbstverständliches an; er ist mit den bestehenden verhältnissen und öffentlichen, staatlichen und kommunalen, einrichtungen durchaus zufrieden, weil oder solange er überzeugt ist, daß sie ihm, wie jedem anderen, gleiche lebensgelegenheiten (*equal chances in life*) gewähren und gleichen schutz und gleiche ungestörtheit, wie es in der verfassung der Vereinigten Staaten heißt, in seinem „streben nach besitz und wohlbefin-

den" (*pursuit of happiness*) sichern. Dieser echt amerikanische seelische zustand wird unzweifelhaft anhalten, solange das streben nach individuellem besitz bei der mehrzahl der bürger nicht infolge einer bevorstehenden und vielleicht zeitlich nicht sehr fernen übervölkerung Nordamerikas allzu sehr erschwert oder etwa durch eine jede konkurrenz ausschließende vermehrung der machtstellung der trusts so gut wie unmöglich gemacht wird.

Daraus erklärt sich die gleichsam angeborene große hochachtung des durchschnittsamerikaners vor dem reichtum. Er achtet aufrichtig den reichtum als solchen, zunächst und vor allen dingen den selbsterworbenen, nicht ererbten reichtum. Er achtet von ganzem herzen den „lebenserfolg" (*success in life*), besonders wenn er sich mit geld bewerten läßt, und er übersieht gewohnheitsmäßig ganz gern die schlechten und bedenklichen mittel, durch die etwa ein solcher „lebenserfolg" zustande gekommen ist. Gelderwerb, reichtum ist ja auch das einzige ziel oder das hauptsächliche ziel seines eigenen lebens. Er weiß selbst, wie schwierig es ist, wie viel mühe, arbeit, schererei und verdruß (*worry*), wie viel geduld, ausdauer und nachdenken im machen, verfolgen und ausführen der geschäftspläne es kostet, um erfolge zu erzielen, um besitz zu erwerben, um „geld zu machen". Vielleicht weiß er auch aus eigener erfahrung, daß, um gefährliche konkurrenten zu besiegen und unschädlich zu machen, man sich zuweilen gewisser mittel bedient, die man im verkehr mit freunden und verwandten nicht anwenden würde, die man nicht schlechtweg als ehrenvoll bezeichnen könnte.

Diese psychische veranlagung und stimmung des amerikanischen volkes, diese allgemeine hochachtung vor dem reichtum, zusammen mit der korruption der politiker und der selbstverständlichen bereitwilligkeit der großen politischen parteien, von den trusts, von den reichen gesellschaften oder individuen zur bestreitung der wahlkosten geldbeiträge anzunehmen, hat dem kapitalismus in den Vereinigten Staaten seinen ungeheueren, unheilvollen und unerträglichen einfluß auf die politik, auf die gesetzgebung und, wie nicht selten behauptet wird, auch auf die gerichtsbarkeit verschafft. Der einfluß der plutokratie geht aber viel weiter und ist längst in gebiete des kulturellen lebens der nation eingedrungen, wo er sich, wenn einmal zugelassen, natürlich am allerverderblichsten zeigen

muß, weil es sich auf diesen gebieten um die höchsten und reinsten geistigen interessen der menschheit und des volkes handelt.

Man kann wohl sagen, daß dieser verhängnisvolle einfluß jetzt das religiöse und kirchliche leben des amerikanischen volkes in hohem maße beherrscht. Ursprünglich, in den anfängen der staatenbildung, hatte natürlich der besitz und der reichtum, soweit er überhaupt vorhanden war, in der kirche eine verhältnismäßig geringe bedeutung, vor allem in den volkstümlichen und demokratischen sekten, die gerade in den massen, in den niedrigen oder ärmeren und ärmsten volksklassen ihre anhänger suchten, und deren lebensauffassung hauptsächlich auf der gleichmäßigen nächstenliebe und der verachtung der irdischen güter beruhte und der des urchristentums möglichst nahe stand. Mit der schnellen ökonomischen entwickelung des landes, mit dem schnellen wachsen des nationalen wohlstandes, mit der schnellen anhäufung großer reichtümer hat die veränderung der kirchlichen zustände und sitten gleichen schritt gehalten. Jene demütige und bescheidene christliche lebensauffassung gehört im allgemeinen längst der vergangenheit an und findet sich, sofern sie wirklich und nicht etwa bloß in worten betätigt wird, nur noch in kleinen, unbekannten und weltabgewandten gesellschaftskreisen und gemeinden und bei einigen redlichen, kümmerlich bezahlten predigern, die keinen oder nur einen beschränkten einfluß haben. Von zeit zu zeit entsteht im religiösen leben des volkes eine starke reaktion. Neue sekten werden gestiftet. Auf die dauer widersteht keine der macht des geldes. Sie alle verändern oder verlieren allmählich ihren ursprünglichen charakter. Manche wird von dem stifter und führer selbst verraten, der sich auf ihre kosten bereichert. In einer neuen, vor nicht langer zeit gegründeten, weitverbreiteten sekte, der schon erwähnten sog. „christlichen wissenschaft" (*Christian Science*), hat der kapitalismus von anfang an geherrscht; sie kann sogar als ein religiös-kapitalistisches geschäftsunternehmen bezeichnet werden. Dies ist im grunde genommen auch der mormonismus, wenn er auch ganz andere mittel verwendet und auf anderen voraussetzungen beruht.

Von solchen ausgesprochenermaßen materiellen interessen dienenden und „geldmachenden" sekten oder kirchen unterscheiden sich gewiß die alten, großen volkstümlichen oder

exklusiv-aristokratischen religionsgemeinschaften sehr wesentlich, da sie ja in ihren lehren neben speziellen dogmen auch die allgemein und wahrhaft christlichen grundsätze besitzen und mindestens der theorie nach bewahrt haben. Daß aber jetzt, wie überall in Amerika, so auch in diesen religionsgemeinschaften sich die macht des geldes über gebühr und in höchst bedenklicher weise fühlbar macht, das gestehen die besten und tüchtigsten ihrer prediger selbst ein, die gegen den plutokratischen geist und den sich steigernden hang zum luxus im kirchlichen leben der gemeinde ankämpfen. Leider beschränkt sich der materialistische sinn und das verlangen nach luxus und komfort keineswegs auf die gemeinde. Es herrscht, wie nicht anders zu erwarten ist, unter den pastoren, wenn sie gute kanzelredner sind, das bestreben, die ärmeren oder weniger bemittelten gemeinden und die kleineren städte zu verlassen, und ein auffälliges drängen und trachten nach den fetten und komfortablen stellen in den reichen vierteln der großstädte.

Der ausländer, der zum erstenmal am sonntag eine der fashionablen kirchen z. b. Neuyorks besucht, ist erstaunt, wahrzunehmen, daß vor, nach und in der schön stilisirten predigt so viel von geld, vom allmächtigen dollar die rede ist. Sein erstaunen wächst, wenn gegen ende des gottesdienstes unter feierlichem gesang und orgelspiel der silberne teller herumgereicht wird, der sich mit großen summen, mit hundertdollarscheinen, mit anweisungen vielleicht für tausende von dollars füllt, und auf den er, schüchtern und beschämt, kaum einen dollarschein oder gar einen silbernen quarter (eine mark) zu legen wagt. Es überkommt ihn dabei unwillkürlich der gedanke, daß hier, in diesem schönen und komfortabel eingerichteten tempel, neben dem christengotte noch ein anderer gott, Plutus, verehrt wird. Er kann sich dieses gedankens nicht erwehren, obwohl ihm doch gesagt wird, daß die so gesammelten summen für wohltätige, missions- und andere kirchliche zwecke bestimmt sind. Vielleicht weilt derselbe ausländer im folgenden sommer auf dem lande, in einem gebirgsorte, wo ein sommerlager oder eine sommeransiedelung unter den auspizien einer sekte, etwa der methodisten, entstanden ist. Er ergötzt sich hier an dem seltsamen, fast närrischen, wenn auch sehr ernst gemeinten treiben der menge in einem volkstümlichen *revival-meeting*, und er bewundert das

aufrichtige beten, das begeisterte singen der hymnen, die ehrlichen, wenn auch höchst sonderbaren und konfusen ansprachen der männer und frauen, die ihren glauben bekennen, ihre „erfahrung“ (*experience*) mitteilen, ihre sünden eingestehen und ihre worte mit merkwürdigen gesten, verrenkungen und sogar tanzbewegungen begleiten. Auch hier ist von geld die rede, auch hier erschallt oft, sehr oft der ruf nach dem dollar. Die evangelisten (freie prediger ohne theologische bildung) verlangen von den armen farmers der umgegend geld, dollarspenden, mindestens silbergaben (*silver offerings*). Geld ist überall der *nervus rerum*, auch in religiösen dingen. Ohne geld kann man offenbar weder beten noch hymnen singen noch predigen.

Daß das geld in den amerikanischen religionsgemeinschaften seine hohe machtstellung hat erlangen können, und daß seine macht immer mehr wächst, seitdem reichtum und luxus im lande allgemein gestiegen sind, das rührt natürlich zum großen teil von der selbständigen organisation ihrer kirchen her, die andererseits auch sehr gute früchte gebracht hat und vor allem das interesse des publikums an religiösen und kirchlichen fragen wach erhält. Denn da die kirche in Amerika vom staate vollständig getrennt ist und die religionsgemeinschaften von den behörden des staates und der kommune ganz unabhängig sind, so sind sie alle für ihren bestand auf die tätige hülfe ihrer mitglieder selbst angewiesen. Die erbauung, die ausschmückung und die unterhaltung der kirchen wie auch die bezahlung der prediger und kirchendiener geht den staat und die kommune gar nichts an, und die dadurch entstehenden kosten müssen durch regelmäßige beiträge und durch sammlungen in der gemeinde und vor allem durch die freiwilligen außerordentlichen spenden der wohlhabenden und reichen mitglieder aufgebracht werden. Unter diesen umständen war dem besitz und dem reichtum von vornherein eine bedeutende stellung in der gemeinde und in der kirche gesichert; und mit der allmählichen, allgemeinen steigerung der kirchlich-weltlichen bedürfnisse mußte der einfluß der plutokratie in den religionsgemeinschaften nach und nach immer größer werden.

Seit einiger zeit spricht man auch — und zwar mit recht — von einem unheilvollen einfluß der plutokratie auf das höhere unterrichtswesen, der aus ganz ähnlichen oder ge-

nau denselben ursachen herzuleiten ist. Ursprünglich war das höhere unterrichtswesen, soweit es überhaupt vorhanden war, die gründung, organisation und verwaltung der *colleges* und der etwa damit verbundenen fachschulen, besonders der theologenschule, ebenfalls der privaten initiative ganz und gar überlassen und hing von privaten unterstützungen und beiträgen ab. Die eigentlichen staatsuniversitäten sind, wenigstens in ihrer großen gesamtheit, viel späteren ursprunges.

(Fortsetzung folgt.)

Berlin-Wilmersdorf. A. Rambeau.

BERICHTE.

DER XIV. DEUTSCHE NEUPHILOLOGENTAG IN ZÜRICH (16.—19. mai 1910).

VORVERSAMMLUNG DER DELEGIRTEN.

Montag, den 16. mai, nachmittags 5 h 30.

In der aula des kant. gymnasiums fand die vorversammlung der *delegirten* der vereine, der vortragenden und der vorstandsmitglieder statt. Hierbei stellte sich heraus, daß von den ortsvereinen die von Elberfeld-Barmen und von Essen eingegangen sind, daß an stelle des aufgelösten neusprachlichen vereins Hamburg-Altona eine neusprachliche gesellschaft getreten ist, und daß von den provinzialverbänden auch der rheinische nicht mehr vorhanden ist. Nicht vertreten waren die ortsvereine Danzig, Freiberg i. Sa., Magdeburg, Nürnberg und Würzburg.

Aus dem geschäftsbericht, den der schriftführer prof. dr. W. Pfändler-Zürich erstattete, sei hervorgehoben, daß der verband in Deutschland 203 und in den übrigen ländern 34 neue mitglieder erworben hat, daß 90 gestorben sind und die gesamtzahl der gegenwärtigen mitglieder 2245 beträgt. Erfreulich ist, daß sich in St. Petersburg eine neuphilologische sektion gebildet hat. In der Schweiz hat man einen neuphilologenverband begründet, dessen mitglieder z. t. auch in den allgemeinen deutschen verband eingetreten sind.

Als vorort für den nächsten neuphilologentag kommt Frankfurt a. M., in zweiter linie Hamburg in betracht. Eine endgültige entscheidung konnte in Zürich noch nicht getroffen werden.[1]

Die verhandlungen der delegirtenversammlung zogen sich ziemlich lange hin, so daß man sich unmittelbar darauf zum begrüßungsabend im zunfthause Schmidstube begeben mußte. Hier konnte man auch, wenn man es nicht schon vorher getan hatte, die verschiedenen festesgaben in empfang nehmen, insbesondere die sehr reichhaltige, 396 seiten umfassende *Festschrift*, die von J. Jud herausgegeben worden ist. Sie enthält folgende beiträge: 1. Ernst Dick, *Chateaubriands*

---

[1] Frankfurt will die nächste tagung übernehmen. F. D.

verhältnis zu Milton. 2. Eugen Frey, *Die dichtungen George Merediths.* 3. Gustav Schirmer, *Edward Gibbon und die Schweiz.* 4. E. N. Baragiola, *Ein schweizerischer förderer des neusprachlichen unterrichts.* 5. J. Vodoz, *La lecture de Voltaire dans les classes supérieures des gymnases d'Allemagne et de la Suisse allemande est-elle indiquée?* 6. Ernst Tappolet, *Die e-prothese in den französischen mundarten.* 7. Wilhelm Degen, *Zur idee der nationalen regeneration bei den modernen spanischen prosaikern.* 8. Andreas Baumgartner, *Die deutsche sprache in Amerika.* 9. Arthur Rossat, *Rondes enfantines, berceuses, jeux et empros en patois jurassien.* 10. Christoph Luchsinger, *Die älplerfamilie in den romanischen alpendialekten der Schweiz.* 11. Berthold Fenigstein, *Zum superlativ im französischen.* 12. Bernhard Fehr, *Zur agglutination in der englischen sprache.* 13. L. Gauchat, *Régression linguistique.* 14. G. Pult, *Über ämter und würden in romanisch Bünden.*

Die versammlung wurde von prof. *Vetter* herzlich bewillkommt, durch lieder des erweiterten jodler-sextettes der „alten sektion" und der französischen studenten erfreut, welche letztere freilich vorher einen in diesen kreisen höchst überflüssigen chauvinismus bekundet hatten. Ihnen galt wohl auch die humoristische ansprache, die prof. *Stengel* (Greifswald) an die „wilden" schweizer richtete, als er darauf hinwies, daß die wissenschaft alle gegensätze zu überbrücken habe.

ERSTE ALLGEMEINE SITZUNG
(im rathaussaale, wie alle übrigen allgemeinen sitzungen).

Dienstag, den 17. mai, morgens 9 uhr.

Der erste vorsitzende, prof. dr. *Vetter*, entbietet der versammlung (die übrigens nach der letzten liste aus 274 teilnehmern bestand, darunter aus der Schweiz 149, aus Deutschland 104, aus Frankreich 8, aus Österreich 7, aus England 3, aus Rumänien 2, aus Belgien 1) den ersten freundlichen willkommengruß und ersucht zuerst die verschiedenen vertreter der Schweiz um ein kurzes wort der begrüßung.

Zuerst ergriff das wort dr. R. *Gnehm*, der präsident des eidgenössischen schulrates, um die versammlung zu begrüßen und seiner freude darüber ausdruck zu geben, daß die diesjährige tagung in Zürich abgehalten wird. Ziel und zwecke des neuphilologenverbandes fänden selbst bei der vertretung der technischen hochschule das lebhafteste interesse. Hier sei man sich schon in den fünfziger jahren klar geworden, daß man nicht einseitige fachbildung betreiben, sondern herübergreifen müsse in die gebiete der allgemeinen kultur, und daß man dies am besten durch das studium der neueren sprachen und litteraturen erreichen könne. In richtiger erkenntnis dieser bedeutung des litteraturstudiums habe man hervorragende männer für dieses fach an das eidgenössische polytechnikum berufen, wie G. Kinkel und De Sanctis. Für den techniker gelte dasselbe, was geh.-rat Münch auf der tagung in Hannover den neuphilologen in seinen zehn geboten geraten habe, daß sie nicht verfrüht von dem allgemeinen studium zum speziellen übergehen sollten. Zum schluß wünscht der redner der versammlung gutes gedeihen ihrer arbeit zum besten der nach bildung strebenden menschheit.

Erziehungsinspektor *Ernst* heißt die versammelten im namen der kantonalen behörden willkommen. Er gedenkt zunächst der im auslande wirkenden schweizer und der in der Schweiz tätigen fremden, die sich um die Schweiz verdient gemacht haben. Dann stellt er die neuere philologie der „alten“ philologie gegenüber, die er aber nicht als gegensätze aufgefaßt sehen will. „Beide erstreben eine gründliche bildung des geistes, weckung und stärkung der kräfte der erkenntnis und des willens. Der gegensatz kann nur in der wahl der mittel liegen. Die neuere philologie sucht ihre aufgabe in der erforschung der kultur der jetztzeit . . . Der neuphilologe untersucht die änderungen, die im laufe der zeit in der sprache eingetreten sind, und forscht nach den treibenden ursachen. Das gebiet der modernen philologie ist ungemein vielseitig. Der lebendige leib der sprache erscheint in der schrift gleichsam als mumie. Auf dem flüchtig verhallenden ton beruht die verständlichkeit der sprache. Der laut ist der träger der empfindung. Er entzündet die begeisterung, stählt den willen, drängt zum handeln . . . Die hauptsache ist der in der litteratur niedergelegte schatz unserer dichter und philosophen.“ Der redner schließt mit dem wunsche, daß die herrliche pfingstsonne, die der versammlung beschieden sei, auf sie ihre heilsame wirkung nicht verfehlen möge.

Stadtrat dr. *Mousson* begrüßt die versammlung im namen der stadt Zürich und hofft, daß sie sich in den mauern der stadt wohl fühlen werde, wenn auch das „arme vólk der hirten“ nur eine bescheidene gastlichkeit gewähren könne.

Hierauf dankt der erste vorsitzende prof. dr. *Vetter* den vertretern der schweizer behörden für ihre begrüßungsworte und gibt dem stolze darüber ausdruck, daß die wahl des verbandes auf Zürich gefallen ist. „Wir haben mit großem zögern den auftrag übernommen, den neuphilologentag in Zürich abzuhalten. Die großartigen veranstaltungen bei den früheren tagungen ließen in uns das bangen aufkommen, ob wir fähig sein würden, dem gleichzukommen. Wir wissen wohl, daß bei diesen tagungen die seriösen motive das wichtigste sind. Aber auch hier haben wir bedenken gehabt. Zum glück haben wir die unterstützung aus Ihrer mitte in bezug auf die vorträge erhalten.

„Wir besitzen nicht ein abgerundetes, fertiges schulsystem, das sich über viele millionen erstreckt. Es ist viel zu wenig bekannt, daß wir, abgesehen von dem eidgenössischen polytechnikum, keine eidgenössische schule besitzen. Jeder kanton hat die möglichkeit, sich seine schulen zu schaffen, wie es ihm gefällt. Wenn ich auf die jahre zurückblicke, während deren ich gelegenheit hatte, die schulen zu beobachten, so darf ich sagen: Wir fahren gut dabei. Das endergebnis ist gewiß ein glückliches. Wir können neuordnungen ins leben rufen, die nicht die allgemeine billigung erhalten haben. Wir fühlen uns wohl dabei, daß uns von oben her keine einschränkung zu teil wird. Unsere behörden achten nur darauf, *daß* etwas geleistet wird, nicht *wie*. Bei der vertretung der neueren sprachen sind wir eins der glücklichsten länder. Die mischung ist bei uns so glückliche wege gegangen, daß wir es uns kaum besser wünschen können. Wir kommen mit den drei sprachen unseres landes gut aus. Wir

sehen in der vielsprachigkeit nicht einen nachteil, sondern einen vorteil unseres landes. Bei uns war der unterricht in den moderen sprachen früher entwickelt als anderswo. Früher warf man uns vor, daß wir das praktische zu sehr begünstigt haben. Heute nehmen wir freudig anteil an der bewegung, die sich im ausland vollzieht; wir nehmen freudig an, was sie an neuen theorien bringt. Wir werden Ihre methoden den verhältnissen unseres landes anpassen.

„Das interesse der Schweiz für das ausland ist immer groß gewesen. Ich unterlasse keine gelegenheit, auf Heinr. Bullinger hinzuweisen, jenen universellen geist, dessen korrespondenzen sich über viele länder und völker erstreckt haben. Ihm lagen neben den theologischen studien auch die politischen am herzen. Viel bekannter ist Ihnen Konrad Gesner, der im 16. jahrhundert seinen *Mithridates* ausgehen ließ, in dem er sich mit den lebenden und toten sprachen beschäftigte und den wert und die bedeutung der modernen sprachen hervorhob. Darf ich unter neuphilologen Bodmer verschweigen, der auf die bedeutung der englischen litteratur hinweis, oder Meister, der in Frankreich großes ansehen genoß?

„Verehrte anwesende, das sind nur einige von den namen, die vor uns auftauchen. Von anfang an hat unsere hochschule interesse für neusprachliche studien gezeigt. Nur ein mann sei noch genannt, Heinrich Morf, der von Zürich ausgegangen ist und über Frankfurt an die erste deutsche hochschule berufen wurde.

„Das haus, in dem Sie tagen, bietet mancherlei anregung. Addison war am ende des 17. jahrhunderts voll begeisterung über unser schönes ratshaus. Die vertreter romanischer nationen erinnere ich daran, daß im november 1859 in dieser stube beschlüsse gefaßt worden sind, die für die einigung Italiens von höchster bedeutung waren. Von hier aus können Sie das haus sehen, von dem aus Goethe zum ersten male die schweizer berge erblickte, wo Lavater seine *Korrespondenzen* schrieb.

„Möge von unserer versammlung ein strom der anregung ausgehen, mögen die worte, die Goethe auf dem züricher see gedichtet hat:

‚Und frische nahrung, neues blut
saug' ich aus freier welt'

auch auf uns anwendung finden."

Zum schluß gedenkt der redner der toten der letzten zwei jahre, insbesondere Sachs' und Adolf Toblers.

(Fortsetzung folgt.)

Kattowitz. M. GOLDSCHMIDT.

VEREIN FÜR NEUERE SPRACHEN (E. V.) IN HANNOVER, VEREINSJAHR 1909—1910.

In der freitag, den 5. februar 1909 abgehaltenen generalversammlung, an der neun mitglieder teilnahmen, verlas zuerst der unterzeichnete schriftführer den jahresbericht, dessen fassung nach einigen unwesentlichen redaktionellen änderungen genehmigt wurde. Der kassenbericht wurde von herrn buchhändler Ey jun. an stelle

seines durch krankheit am erscheinen verhinderten herrn vaters erstattet und ergab einen guten finanziellen abschluß, so daß von den zur nachprüfung bestellten mitgliedern die entlastung des kassirers beantragt werden konnte. Wegen des günstigen standes der kasse konnte deshalb auch von der anfangs beabsichtigten erhöhung der mitgliederbeiträge abgesehen werden. Aus der neuwahl des vorstandes gingen als gewählt hervor: Prof. dr. Kasten als erster vorsitzender, prof. dr. Philippsthal als zweiter vorsitzender, oberl. Kitzing als erster schriftführer, oberl. dr. Behne als zweiter schriftführer, buchhändler Ey als kassenwart. Ebenso wurden die mitglieder des ausschusses wiedergewählt.

Es wurde in dieser und einer darauffolgenden sitzung darüber beraten, an den magistrat der kgl. haupt- und residenzstadt Hannover ein gesuch um gewährung einer jährlichen beihülfe von 1000 mark zur förderung fremdsprachlicher vorträge, für welche besonders tüchtige einheimische und auswärtige redner gewonnen werden sollten, zu richten, zumal, da bereits in verschiedenen anderen großstädten unseren kartellvereinen ähnliche unterstützungen in ansehnlichem maße zu teil werden. Der verein versprach sich von der veranstaltung solcher vorträge eine neubelebung des interesses für seine ziele, besonders auch in den ihm leider noch vielfach fernstehenden kreisen der fachgenossen. Der text der eingabe wurde vervielfältigt und mit einem begleitschreiben den direktoren der höheren lehranstalten zur kenntnisnahme und förderung der angelegenheit übersandt. Leider ist ein ablehnender bescheid des magistrates erfolgt.

An vorträgen wurden während des abgelaufenen jahres die folgenden gehalten. Es sprachen am:

5. märz 1909 prof. dr. Kasten über *Die endungen der völker- und städtenamen im französischen;*
30. april prof. Hornemann über *Die bewegungsfreiheit des unterrichts in der prima des hiesigen lyzeums;*
26. märz oberl. Kitzing über *Didaktisches und methodisches vom letzten neuphilologentage,* damit in zusammenhang stehend;
29. oktober prof. dr. Tappert über *Die wissenschaftlichen anregungen des letzten neuphilologentages;*
10. dezember oberl. Greeff über *Einige bearbeitungen von Dantes Francesca da Rimini;*
14. januar 1910 prof. dr. Philippsthal über *Alfred Tennyson;*
28. januar prof. dr. Kasten über *Die auswahl der für die rezitation von Miss Heepe vorzuschlagenden englischen gedichte.*

Von einer für august 1909 geplanten feier zum andenken an die hundertjährige wiederkehr des geburtstages des großen englischen dichters Tennyson mußte bedauerlicherweise abstand genommen werden, da der hierfür in aussicht genommene festredner rev. Cowling von der englischen gemeinde aus Hannover versetzt wurde. Statt dessen übernahm dann prof. dr. Philippsthal den obenerwähnten vortrag.

Am 1. august verstarb unerwartet unser ehrenmitglied prof. dr. Sachs in Brandenburg, den vielfache persönliche beziehungen mit älteren mitgliedern des vereines verknüpften, und der noch anläßlich des letzten

neuphilologentages durch die geschickte leitung der geschäfte und verhandlungen und durch seinen schlagfertigen humor und seine jugendliche frische die teilnehmer erfreut hatte. Ihm wird ein dauerndes andenken bei uns gesichert bleiben, auch ist in aussicht genommen, die verdienste des verstorbenen um die entwickelung der neusprachlichen wissenschaft in einem sein lebenswerk behandelnden vortrage noch besonders zu würdigen. — Da ein mitglied wegen versetzung von hier aus dem vereine ausgeschieden ist, so beträgt die mitgliederzahl jetzt 53.

Im januar erfreute uns die französische schauspielertruppe des herrn Roubaud wie alljährlich durch gelungene aufführungen von Molières *L'Avare* und Scribes *Bataille des Dames*, während kurz darauf die bewährte englische rezitatorin Miss Evelyne Heepe vor überfülltem auditorium gedichte und prosaische abschnitte mit geschmack und feinstem stilgefühl vortrug und damit reichen beifall erntete.

Das französische und englische lesekränzchen wurde fortgesetzt und auch der zeitschriftenaustausch fand in der bisherigen weise unter reger beteiligung statt.

Das im februar 1909 abgehaltene 29. stiftungsfest war sehr gut besucht und verschaffte allen teilnehmern einige stunden angeregter unterhaltung, wozu besonders die mit geschick und laune vorgeführte darstellung eines kleinen englischen lustspieles das ihrige beitrug.

Hannover.

Der schriftführer:
KITZING.

BESPRECHUNGEN.

Fr. L. K. WEIGAND, *Deutsches wörterbuch* I. (Schluß.)[1]

Während des druckes erschien u. a. in der *G.-R. M.* II, 243 ff. der beachtenswerte aufsatz von H. Fiktin „Wörterbücher der zukunft.“

3. Zu den stichwörtern:

-a, *-ach*, hierzu die niederrhein. endung *-aap* in *Wolfsaap* usw. [?]; auch *-uf* in *Walluf* (Rheingau) < *Waldaffa*.

**aalglatt*.

**Abbitte*. Vgl. L. Perels, *Beiträge z. wörterbuch d. deutschen rechtsspr.* sp. 3 ff.

abdanken: vgl. Frensdorff, ebenda. Sp. 12 ff.

Abenteuer: *= Kurzwarenhandel, hausirergewerbe; vgl. E. Schröder, *Az. f. d. A.* 32, 229. — G. Wahl, *Beiträge z. wörterbuch* usw. sp. 23 ff. — * leichtfertiger streich: mit solchem dicht- und liebesfeuer verführt man wohl töchter zum a. (R. Wagner, *Meistersinger*, III).

**Abgabe*. Vgl. H. Schröder, *G.-R. M.* I, 588.

**abgelebt*.

**Abitur* (?).

**ablaufen*. Versch. bed. — Vgl. u. a.: es wird nicht gut a. (Schiller, *Wallensteins lager*, 1.)

---

[1] Vgl. heft 2, s. 113.

* *Ableben.*

Abort: Hinweis auf den ursprung der betonung *abórt* < vermischung mit dem franz. stamm *abort-*.

Abrede: vgl. E. v. Künßberg, *Beiträge z. wörterbuch* usw., sp. 36 ff.

Absatz: * = stiefelabsatz.

Abseite: Hinweis auf franz. *abside.*

Abt: vgl. E. Heymann, *Beiträge z. wörterbuch* usw. sp. 50 ff.

* *Abwässer* (pl.).

* *abziehen* = eine schußwaffe abdrücken; siehe *Abzug.*

Abzug * = derjenige teil der schußwaffe, welcher zur entspannung der schlagbolzenfeder (des hahns usw.) dient und dadurch die entladung bewerkstelligt: am gewehr der „drücker" im „abzugsbügel". — * Glasschrankartiger bau in laboratorien mit kaminanschluß für arbeiten, bei denen sich schädliche gase entwickeln.

Adamsapfel: bei Kluge jetzt ältere belege.

* *adrett* (selbst bei Paul!).

Affäre = treffen, charakteristische belege bei Schiller, *Wallensteins lager* 6: in der blut'gen affär bei Lützen; Freiligrath, *Gedichte*, 52. aufl. S. 48: Vor acht tagen die affäre.

Affekt: bei Kluge älterer beleg (1524).

Agnat: agnatenweib (Keller, *Ges. gedichte* bd. 2, s. 48).

Aktie: schon aus dem 17. jahrh.; vgl. L. Perels, *Beiträge z. wörterbuch* usw. Sp. 77.

* *Akzidens*: als gegensatz zu *substanz* bei Kant, *Kr. d. r. v.* und früher.

* *Alexandriner*: früher hinweis auf die hauptsächlich durch Freiligrath „der alexandriner" (*Gedichte*, s. 95 f.) verbreitete falsche etymologie. (?)

alexandrinisch.

* *Aliment.*

allaf: andere erklärung bei Hönig a. a. o. unter *alaaf* (bei Altenburg a. a. o. *alav*).

Allod: vgl. O. Gierke, *Beitr.*, a. a. o. sp. 103 ff.

Almanach: wie bei Paul vielleicht hinweis auf die musenalmanache.

* *Alpdrücken.*

Alpe: vgl. F. Bilger, *Beitr.* usw. sp. 138 ff.

* *Älpler.* Freiligrath, *Gedichte*, s. 11: Im Spessart klingt des älplers horn. (?)

alt: vgl. G. Roethe, *Beiträge z. wörterbuch* usw., sp. 151; hierzu E. Schröder *Az. f. d. A.* 32, 229.

* *Altlandammann*: Schiller, *Tell* II, 2, v. 185; schweizerisch: vgl. *altstaatsschreiber* u. dgl. (G. Keller); hinweis auf die bedeutung des franz. *ancien*, z. b. in *ancien président.*

Amboß. * Hinweis auf ahd. *anavalz* usw.; *amfilt* (Solingen), die erst bei *Balz* erscheinen.

Amethyst ist violettfarbener kieselkristall.

Ammonshorn: älterer beleg jetzt bei Kluge.

Amt: vgl. M. Rintelen, *Beiträge* usw. sp. 168 ff.

anfachen: auch Goethe, *Faust.* 3247 f.

* *Anke*: * Vgl. *Butter.*

* *anschaffen* = befehlen (bair.).

Anstand, 4. bedeutung auch bei Schiller, *Nadow. totenlied* v. 3.

Anthropologie: *Hinweis auf Kants *Anthropologie in pragmatischer hinsicht*, 1798.
Antlitz: daß der ausdruck jetzt feierlich ist, steht noch im alten Weigand, auch bei Paul; warum neuerdings gestrichen?
**Apfelgrütz*, Grimm, märchen vom *Sneewittchen*.
apodiktisch: ap. urteile in Kants *Kr. d. r. v.* (tafel der urteile).
**Apologet*, *apologetisch.
**apostrophiren*.
**Apperzeption*.
Arznei: mhd. auch *arcetîe, arcedîe*.
Ästhetik: *Kant hat, nachdem Baumgarten den sinn „schönheitslehre" eingebürgert, auf die urbedeutung zurückgegriffen durch die „transzendentale ästhetik" (= lehre von der reinen sinnlichkeit [raum und zeit]) in der *Kr. d. r. v.*
**ästhetisiren*.
aufführen: * = die wache aufführen (bei Paul verzeichnet); noch jetzt kommando beim aufziehen der wache: „Aufführende vor!"
**aufmarschiren, aufmarsch, aufmarschgebiet* usw.
**Aufschnitt*.
Auge: *Redensart: das geschlecht steht auf zwei, vier usw. augen. — ein auge werfen. — Goethe: äugelchen machen.
**auslöffeln*.
**ausverschämt*.
Auszug: 2. bed.: Goethe, *Faust* I: „Du auszug aller tödlich feinen kräfte".

Baccalaureat: *Hinweis auf franz. *baccalauréat*: entspricht unserem abiturientenexamen, wird aber bei der fakultät abgelegt, gewissermaßen als aufnahmeprüfung.
Balkon: vgl. E. Schröder, *Zs. f. d. A.* 49, 484.
**Ballotage, ballotiren*.
Bank: zu der redensart: von der bank fallen, vgl. H. v. Kleist, *Prinz von Homburg* V, 5, v. 84f.: Den sieg nicht mag ich, der, ein kind des zufalls, mir von der bank fällt.
**Bankette* f. befestigter fußsteig einer landstraße.
Bann: *Hinweis auf franz. *ban* = amtlicher erlaß; vgl. *rupture de ban*.
**Bannbruch*.
Bardiet: vgl. H. Fischer, *Zs. f. d. A.* 50, 145ff.
Bart: *Redensart: einem um den bart gehen.
Bas: vgl. Hönig, a. a. o. *s. v. baas*. — Der bequeme, auf jede art von „prinzipal" passende ausdruck entspricht im westnd. meist dem franz. *patron*: geschäftsherr u. dgl.
**Basilika*.
Becken: *die anatomische bedeutung.
**bedappeln* = begreifen (gaunersprache?).
Beding: auch bei Goethe, *Faust* I (der nachbarin haus): mit dem beding wechselt ich selbst mit euch den ring!
begreifen: zur 3. bedeutung vgl. Goethe, *Faust* I: Du gleichst dem geist, den du begreifst.
beiern: vgl. H. Schröder, *G.-R. M.* I, 708.
**Belagerungszustand*.

belegen: *zur 5. bed.: eine stube, ein haus mit so und so viel soldaten belegen.
**Belegschaft*: bergmännisch; die belegschaft einer grube, eines stollens usw. = die dort tätigen leute.
Bergfried, *nfrz. *beffroi* = wachtturm, besonders der mit sturmglocke.
**Beritt*: entspricht der korporalschaft bei der kavallerie.
**Betbruder*.
Bewußtsein: Bedeutung bei Kant: die den gegenstand ermöglichende synthetische einheit des bewußtseins (*Kr. d. r. v.*).
**Biese* = die rote naht an der militärhose.
bimsen: * = eifrig üben (milit.); z. b. parademarsch.
Binde: *Redensart: einen hinter die binde gießen.
Binse: *Redensart (studentisch): in die binsen gehen = pech haben, hereinfallen.
Birne *= elektrische glühlampe.
Biwak: auch mask., Freiligrath, *Gedichte* s. 67. — Ob franz. *bivouac* wirklich < ndd. *bîwake* und nicht vielmehr auf oberdeutsch *bîwache* mit französischer aussprache des *ch* als *k* zurückzuführen ist?
**Bleiglanz* = schwefelblei, kristallisirt.
**Blinddarm*.
**blitzblank*.
Bombast: *Hinweis auf Theophrastus Bombastus Paracelsus (?); vgl. C. F. Meyer, *Huttens letzte tage* LII.
Borretsch: md. auch **Borratsch*.
**Brassel* = kram, plunder; = armvoll; < *bras*?
Braut: vgl. van Helten, *P. B. Beitr.* 35, 306. — *Hinweis auf *Windsbraut*.
**Bravo* = gedungener mörder (z. b. C. F. Meyer, *Angela Borgia*).
**Brenzglas* = branntweinglas (schweizerisch, z. b. bei Pestalozzi, *Lienhart und Gertrud*).
Brett: *Redensart: ein brett vorm kopf haben.
Brigade = abteilung von zwei *oder *drei* regimentern.
Brimborium: nicht auch bisweilen = *unnütze umstände?
Butter: vgl. Martiny, *Kirne und Girbe*, ein beitrag zur . . . geschichte der milchwirtschaft (1895) (rez. *Az. f. d. A.* 27, 285 ff.).

**Citadelle*.

Deduktion: vgl. Kants „transzendentale deduktion der reinen verstandesbegriffe". — *Gegensatz zur *induktion*.
[1]*Degen*: hierzu auch mhd. die bildung *degenkint* = männliches kind, knabe.
Dekan: *Hinweis auf franz. *doyen* = dekan; standesältester, „altmeister".
**Diplomatik*.
Dogma: * = *feste* lehrmeinung.
**dogmatisch* im gegensatz zu kritisch, liberal usw.
**Drall* = drehung der züge im lauf gezogener schußwaffen, auch das durch hervorgerufene drehung des geschosses um die eigene längsachse beim durchfliegen der geschoßbahn. *ABL.*: Rechts-, linksdrall.
drunter: *Redensart: drunter durch sein = unbeliebt sein.

Einheit: *Hinweis auf den bedeutsamen systematischen gebrauch bei Kant.

Emeute: könnte m. e. wegfallen, da es doch nicht im deutschen heimisch geworden ist, wie so viele französische worte, mit denen besonders das 18. jahrhundert das deutsch zu verbrämen pflegte. Hirt hat ja z. b. auch aus dem alten „Weigand" *ambussade* gestrichen und das etymologische bei *amt* untergebracht.

Empfindung: * = sinnlicher eindruck.

empirisch: *Hinweis auf den gegensatz zur reinen erkenntnis *a priori* (Kant).

Enzyklopädie: *Hinweis auf die *Encyclopédie* 1751—80; durch sie hat die franz. form in Deutschland die herrschaft davongetragen.

**Erdöl*.

erfolgen = *verstärkter ausdruck für *folgen*.

erklecklich * = beträchtlich.

Erscheinung * = gegensatz zum ding an sich, *bloße* erscheinung.

Eulenspiegel: zu spiegel = *podex*. Hinweis auf den entsprechenden gebrauch in der jägersprache.

Evangelium: * = fester glaubensgrund; z. b. alles, was jener spricht, ist ihm evangelium.

Fabel * = der einer dichtung usw. zugrunde liegende inhalt.

Fahne * = erster langer korrekturbogen eines druckwerkes mit noch nicht umgebrochenen seiten = korrekturfahne, fahnenkorrektur.

Fahrt * = sprosse einer schachtleiter; die leiter selbst (bergmännisch).

Fasen: neben *fasennackt* auch **fasernackt*.

Feder: *bei bedeutung 3 hinweis auf *saufeder*.

Feld: *bergmännisch: arbeitsgebiet einer grube; vgl. Veith, s. 177 ff. — erstes, zweites usw. feld; der erste, zweite usw. reitertrupp bei einem fuchsrennen u. dgl.

**Feldbau* = bergbau; belegt 1308. 1517: vgl. E. Schröder, *Zs. f. d. A.* 46, 91.

**Feldbinde*, **Felddienst*.

Fimmel, *übertragene bedeutung, in der redensart: einen fimmel haben = geistig nicht ganz normal sein (< gaunersprache?).

**Finanzer* = zollbeamter (bair.-östr.).

**Finkenschaft* zu finke (studentenspr.).

Fjord: *Hinweis auf förde.

**flämmsen* (md.), mhd. *vlammezen* = flackern, rußen.

Flaser: vgl. H. Schröder, *G.-R. M.* I, 703.

Flatterie kann m. e. wegfallen; vgl. *Emeute*.

Florin, jetzt älterer beleg (1252 wurden die florin zuerst geprägt); vgl. E. Schröder, *Az. f. d. A.* 32, 225.

Flöz, vgl. H. Schröder, *G.-R. M.* I, 703 f.

fluschen: auch **flutschen*.

fordern, fodern: letzteres auch bei Kant.

Foyer: franz. *foyer* noch heute, besonders dichterisch, = häuslicher herd.

**Frankatur*.

**Freimann*.

**Freischütz*.

freilich: *heute oft gerade eine beschränkung einleitend, deren gewicht dadurch abgeschwächt werden soll, daß der beschränkende umstand „freilich" (= frei heraus, ohne beschränkung) zugegeben wird.

Fries: vgl. Meyer-Lübke, *G.-R. M.* I, 198.
Frikandelle: auch **frikadelle*.
**Fristung*; 1575 bei Th. Wagner, a. a. o. s. 188 ff. (nach E. Schröder, *Zs. f. d. A.* 46, 91).
Frontispiz: franz. *frontispice* auch = titelgravüre.
**frozzeln*: österreichisch (?) = verspotten, aufziehen.

Galmei: vgl. E. Schröder, *Zs. f. d. A.* 50, 222 ff.
gauzen: vgl. Feist, *P. B. Beitr.* 35, 387 f.
ge-: vgl. van Swaay, *Het prefix* ga-gi-ge, *zijn geschiedenis* usw.; rez. Wustmann, *Az. f. d. A.* 29, 187 ff.
Gebäu * = schacht; belegt 1575 von E. Schröder, *Zs. f. d. A.* 46, 91.
Gebelfer: auch in dieser form bei Goethe, *Hermann und Dorothea* I, 135.
* *Gebirgler*.
geil: mhd. auch oft einfach = fröhlich im gegensatz zu traurig (z. b. Wolfr. v. Esch., *Parz.* 1, 7).
Gemüt: *bei Kant häufig für geist im gegensatz zur sinnlichkeit; vgl. z. b. seine schrift *Von der macht d. g.* usw.
Gendarm: *Hinweis auf das altpreußische s. z. in Berlin garnisonirende regiment *gensdarmes*.
* *Germanistik*.
Gips * = geld (studentisch; vgl. draht, moos).
**Glimmstengel*.
Glocke: *Redensart: etwas an die große glocke hängen.
Gobelin: *Hinweis auf *La Manufacture des Gobelins* in Paris, genannt *les Gobelins*.
**Gottesgelahrtheit*.
**Gral*.
Griff: * = tempo bei militärischen gewehrübungen.
Groschen: vgl. E. Schröder, *Az. f. d. A.* 32, 225.
Grotzen: siehe *Apfelgrütz*.
* *Grünschnabel*.
Gruppe: *jetzt militärischer ausdruck für die „sektion" von 8 mann. *ZUS.*: *gruppenführer*.
* *Gürtelmagd*.
* *Gürteltier*.
* *Gutentag*: schwäbisch = montag; vgl. H. Fischer, *Az. f. d. A.* 28, 295 f.

**Haar*: *Redensarten: haare lassen; ein haar in etwas finden.
**Halkyonier*; vgl. O. E. Hartlebens *Halkyoniergedichte*.
Hammel = *spottname für rekruten im gegensatz zum „alten mann" des 2. oder 3. jahrgangs.
**Hamsterkasten* = kasten, in dem die braut gegenstände für den künftigen hausstand sammelt; auch *hamsterschrank*; vgl. E. Dümmler, *Az. f. d. A.* 28, 295.
Handkuß: *Redensart: etwas mit handkuß nehmen oder tun.
Handlung: * = handlung im drama usw.; handlung als gegensatz zu ruhe.
Harder: vgl. H. Schröder, *G.-R. M.* I, 588.
haschen: siehe ebenda.
Haus: *Redensart: aus dem häuschen sein.

**Hebe* = göttin der jugend; übertr. bed.: kellnerin.
[1]*Hecke*; *Heckwirt*: *heckenwirt=privatmann, dem die schankkonzession für selbstgezogenen wein vorübergehend erteilt wird (Rheingau).
Heidelbeere: vgl. E. Schröder, *Zs. f. d. A.* 50, 224.
Heimweh: älterer beleg bei Schottel, *Haubtspr.* 1663; vgl. H. Schröder, *G.-R. M.* I, 140.
**Helgen* mit hinweis auf *Helling*.
**Hippodrom*, *Hippogryph*.
Hobel: vgl. H. Schröder, *G.-R. M.* I, 649f.
Hocke * = sprung über wagerechtes turngerät nach vorherigem abstoßen mit den händen unter anziehen der beine wie bei hockender sitzstellung.
Hölle * = schneiderhölle (zur 2. bed.).
Hornung: vgl. auch A. Walde, *Az. f. d. A.* 30, 145.
**Hulde* = huldin (Goethe, *Der getreue Eckart*).
Imperativ: * = gebot der praktischen vernunft (Kant).
**informatorisch*.
Inspektion * = gesamtheit der unter einer aufsicht vereinigten menschen oder objekte. Zum beispiel inspektion auf der kriegsschule usw.; etwa = korporalschaft.
Jugendstil: die „neue stilrichtung" ist doch wohl hauptsächlich durch die münchener wochenschrift *Jugend* verbreitet worden?
**Julklapp*.
[1]*Kabel*: zur 2. bed. *ABL. kabeln*.
**Kaff* = armseliges dorf (< gaunerspr.?); zu *kaff* = spreu oder hebr. *kāphār* (vgl. *kaffer*)?
**Kaki*.
Kalb: *das goldene kalb; redensart: ums goldne kalb tanzen (auch bei Th. Storm, *Werke* bd. 8, s. 247).
**Kaldaunenschlucker* = hungerleider.
Kalfakter: in der urbedeutung noch j. militärischer ausdruck für den zu außenwachen kommandirten soldaten, der für die wachtmannschaft essen, brennmaterial usw. holt.
kalt: nach Karsten, *Beitr. zur germanischen wortkunde* (1901) gehört hierzu nord. *kelda* = quelle; vgl. Franck, *Az. f. d. A.* 29, 143.
Kandare: *redensart: an die kandare nehmen.
[2]*Kandel*: md. auch kändel, kennel.
Kaninchen: *Redensart: das karnickel sein.
**kapital*, adj.
**Kapitulant*; hierzu eigene bed. von *kapitulation* und *kapituliren*.
**Kardinalpunkt* und ähnl. *ZUS*.
Kategorie: *bei Kant reiner verstandesbegriff, nicht bloß empirisch-logischer (subsumirender) art, sondern konstitutiver faktor jeder erkenntnis.
Kausalität: doch ältere belege bei Kant, *Krit. d. r. vern.* 1781; C. Ch. E. Schmid, *Versuch einer moralphilosophie* 1790 (2. aufl., s. 345, 399); auch schon in desselben wörterbuch zu Kant (2. aufl. 1788, s. 98ff.).
**Kerb*: siehe *Kirchweih*.
Kettich: vgl. H. Schröder, *G.-R. M.* I, 588.
keuchen: *keichen* auch bei Pestalozzi.

Kirchweih: md. auch **kerb.*
Kirmes: * vgl. franz. *kermesse.*
**Kitsch* = schlechte, schablonenhafte malerei.
Kitt * = plunder (studentisch).
klappern: * Redensart: klappern gehört zum handwerk.
**Kläranlage.*
Kleinstädter: älterer beleg: Zimmermann im *Erinnerer* Lavaters von 1766.
knacken: * = spärlich trinken (studentisch); hierzu *knacker*. Ablaut zu *knicken*, *knicker.*
*[1]*Kohl*: *Redensart: kohldampf schieben (soldatensprache) = hunger leiden.
Kommando: * = die unter einem bestimmten kommando zu einem besonderen zwecke vereinigte militärische abteilung.
Kornett: vgl. auch engl. *ensign* = fähnrich.
Kotelette: auch md. neutr.
[1]*Köter*: vgl. Feist, *P. B. Beitr.* 35, 387f.
Kragstein: hierzu **gekragt*, **vorgekragt.*
Krampf: übertr. bed. * = zwecklose geschäftigkeit, getue (soldatenspr.).
**Kratschem* (*Leier und schwert für 1870*, s. 325) = *Kretscham.*
**Kriegsartikel.*
kritisch = *prüfend. — *Gegensatz zu dogmatisch und empirisch; Kant nennt seine philosophie kritisch.
Kroki: heute in den militärischen amtlichen vorschriften nicht = „skizze“, „aufnahme einer gegend nach dem augenmaß“, sondern eine solche mit bestimmtem maßstabe im gegensatz zur skizze.
Krümper: wird auch als ein dem tuchgewerbe entnommener ausdruck aufgefaßt; das stück, um welches das tuch voraussichtlich einging, wurde beim einkauf zugemessen (krumpfmaß). Doch vgl. Boyen, *Erinnerungen* I, 328.
**Krümperwagen.*
**Kulte* mit hinweis auf *kolter.*
Kunkel: *Redensart: werg auf der kunkel haben.

Düsseldorf. PAUL WÜST.

KARL REUSCHEL und HEINRICH FALKENBERG, *Auch eine litteraturgeschichte*, Marburg, Elwert. 1907. 20 s. M. —,20.

Von der Vilmarschen *Litteraturgeschichte*, die seit 1898 verlagsfrei ist, hat ein siegburger professor, dr. Macke, eine billige neuausgabe erscheinen lassen, die durch warenhäuser und als „zeitungsprämie“ in weite kreise verbreitet wird. Die verfasser der kleinen broschüre zeigen, wie unverantwortlich Macke mit Vilmars text umgegangen ist, in auslassungen wie zusätzen, für die bald bequemlichkeit, bald unwissenheit und oft auch tendenziöse umarbeitung im katholischen sinne die ursache sind. Was Falkenberg insbesondere, selbst ein ernster katholik, aus Mackes werk abdruckt, wäre ergötzlich zu lesen, wenn die ganze sache nicht so betrüblich wäre.

JULIUS DUMCKE, *Geschichte der deutschen litteratur* von DANIEL SANDERS, revidirt, bearbeitet und von Goethes tode bis zur gegenwart fortgeführt. Berlin-Schöneberg, Langenscheidt. 1906. 176 s. M. 2,50.

Ein nachschlagebuch, das auch, für stoffbedürftige prüfer und prüflinge zumal, als wiederholungsbuch zu brauchen ist. Was an verbindendem text zwischen den namen von dichtern und werken steht, gibt dem werkchen kaum anspruch auf bedeutung über diesen praktischen charakter hinaus.

Karl Kaiser, *Edelsteine deutscher dichtung*. Herausgegeben von Gustav Götze und dr. E. Wangerin. 6. auflage. Leipzig, B. G. Teubner. 1907. 307 s. M. 2,—.

Bei einer gedichtsammlung kann nur die kenntnis des besonderen zweckes: art der schule, des lehrers, der bücher, neben denen sie gebraucht wird, ein urteil darüber begründen, ob nichts bedeutendes in ihr fehlt; eine allgemeine kritik sollte sich auf die frage beschränken: ist das gebotene wertvoll? Das ist es in diesem buch; und wenn die vermutung aus der ganzen anordnung — die dichter jedesmal in alphabetischer reihenfolge für unterstufe, mittelstufe, oberstufe — richtig ist, daß die verfasser vor allem an die volksschule gedacht haben, so ist die kleine sammlung ein schönes beispiel für den ernst und das geschick, mit dem unsere zeit auch in der breiten masse nicht mehr nach der religiösen, politischen, pädagogischen tendenz, sondern nach dem künstlerischen wert den lesestoff auswählt.

Felix Lampe, *Zur erdkunde*. 1905. 151 s. M. 1,20.
Willy Scheel, *Zur geschichte*. 1906. 174 s. M. 1,20. (*Aus deutscher wissenschaft und kunst*. Leipzig, B. G. Teubner.)

„In die wissenschaft der neueren geschichte einführen", „einen *überblick* über die bedeutsamsten erscheinungen auf dem gebiet der deutschen geschichte bieten", „in die kunst der charakteristik und ihre mittel, in die lehre von der zusammenstellung, auswahl und bewertung der quellen *eindringen* lassen", und was Scheel sonst für große dinge verspricht, werden diese bändchen nun wohl kaum; ihr zweck und ihre bedeutung wird am besten dahin bestimmt, daß mancher kollege, statt der vortrefflichen allgemeinen lesebücher für prima, die wir schon lange haben, gern ein kleineres hat, das dafür aus *dem* gebiet, auf dem er wirklich zu hause ist, etwas reichlicheren stoff bietet; ein wunsch, der bei der spezialisirung unserer studien begreiflich und bei der weiten verbreitungsmöglichkeit unserer schulbücher ausführbar ist. Die behandlung der büchlein in der schule wird schließlich doch nur darauf hinauskommen, daß die jungen leute an passenden beispielen eine vorstellung vom stil im weitesten sinne, stil einer person wie stil eines gegenstandes gewinnen. Dazu wird man einerseits gern denselben gegenstand von verschiedenen schriftstellern behandelt haben, andererseits die verschiedenen in einer wissenschaft möglichen arten der darstellung: erzählung, charakteristik einer person, eines landes, darstellung von zuständen etwa, in mustern vorfinden; Lampe bietet namentlich das letztere, Scheel auch das erstere, für die reformationszeit; gern hätte ich hier noch Freytags *Luther* statt seines *Karls des Großen* gesehen. So wird die auswahl vielen angenehm sein; was die eigene arbeit der herausgeber angeht, anmerkungen und ein paar seiten text, so ist die Lampes die erheblich reichlichere und bessere.

CURT HILLE, *Die deutsche komödie unter der einwirkung des Aristophanes.* (*Breslauer beiträge zur litteraturgeschichte*, bd. 12.) Leipzig, Quelle & Meyer. 1907. 175 s. M. 5,75.

Hille stellt zunächst historisch dar, wann und wie Aristophanes in der europäischen und speziell der deutschen litteraturwelt wieder bekannt geworden ist; später und langsamer, als man gemeinhin annimmt. Er gibt dann eine charakteristik des dichters, und zwar erst urteile der alten und neueren über ihn, dann ein eigenes bild seines schaffens; dieses bild ist schon ganz auf die nun folgende untersuchung zugeschnitten: es will „keine erschöpfende charakteristik sein", sondern zeigt nur: wie erschien er seinen nachahmern und nacharbeitern?

An diesem punkt nun findet man die antwort auf die frage: warum man — oder wenigstens: warum rezensent das buch mit einer gewissen enttäuschung aus der hand legt: mit einer enttäuschung, die um so schmerzlicher ist, als wir auf jeder seite gewissenhaften fleiß sehen. Nach all dem nämlich, was nur auf fast 150 seiten unter den vier überschriften: philosophische, soziale, politische, litterarische komödien eingehend analysirt und auf seine beeinflussung durch Aristophanes untersucht wird, nicht viel weniger als ein halbes hundert deutscher komödien von Frischlin (1584) bis auf den *Struwwelpeter*, Hauptmanns *Versunkene glocke* und die revuen des berliner metropoltheaters: nach all diesem ist doch kein gesamteindruck da; viel bäume, aber vor ihnen kein wald zu sehen. Jedes stück wird einzeln daraufhin untersucht, was in ihm als „aristophanisch zu buchen sei" (s. 143), und wir bekommen ein zeichen von allerlei momenten aus verschiedenen gebieten: motiv des bessernwollens, chöre, parabasen, einführung von personen, die der dichter selbst vorführt und durch ihre eigenen reden und handlungen lächerlich zu machen sucht, zitate aus anderen dichtern, wortspiele, freiheit in der behandlung sexueller motive, wortungeheuer, politisches interesse, reine sachlichkeit, eine gewisse kühle ruhe, die sich über die sache stellt, belebung der handlung durch bekannte persönlichkeiten, vorliebe für allegorische personifikation, darbietung des typischen statt des persönlich-augenblicklichen . . ., aber schließlich ist das ganze nur eine sammlung von notizenzetteln über punkte, wo und in denen Aristophanes' einfluß zu sehen sei. Daß der verfasser von seinem leser annimmt, daß er die litteratur über die frage in ihren haupterscheinungen kennt, daß er also z. b. zu Prutzens *Politischer wochenstube* nur einige zusatzbemerkungen macht, weil Stemplinger in den *Blättern für das bairische gymnasialwesen* (wer hat die?!) darüber eingehend gehandelt habe, und so öfter, ist ein mangel verwandten charakters.

Hätte der verfasser sich nicht mit dem aufsuchen all dieser einzelzüge begnügt, sondern wäre von einem wirklichen, eigenen gesamtbild des Aristophanes ausgegangen, so wäre er auch zu dem gekommen, was denn doch das von ihm nicht gefundene oder nicht gesagte endergebnis der langen und mühsamen untersuchung ist: daß Aristophanes' wirkung sich fast ganz auf mehr oder weniger gelehrte oder ästhetisch-litterarische dichtung erstreckt; daß von ihr in der welt der lebendigen deutschen komödie herzlich wenig steckt; und daß die nach-

arbeiter ihm wohl das abgesehen haben, wie er sich räuspert und wie er spuckt, aber daß es in der deutschen litteratur einfach *nichts* von dem gibt, was Aristophanes in seinem innersten wesen für die griechische ist. Liegt die ursache vielleicht in dem, was Prutz so offen und seiner grenzen bewußt (bei Hille, s. 113) sagt: „Diesen übergang (die deutsche komödie aus der misere der liebesgeschichten, der getäuschten väter, geprellten vormünder usw. heraus, in eine geistig erweiterte sphäre hinüberzuführen) auf ganz neue und selbständige weise zu machen, war mein talent nicht ausreichend; mich anschließend an die griechen, *diese ewigen und allgemeinen lehrer alles schönen*, die uns für die komödien in Aristophanes das unvergänglichste vorbild hinterlassen haben, wagte ich es, form und wesen der aristophanischen komödie in unsere zeit zu übertragen (in der *Politischen wochenstube*).“? Diese auffassung von der antike bei einem dichter ist eben ein zeichen von impotenz, die nur nachahmen, nicht gleiches schaffen kann.

Hilles buch wird sich also damit begnügen müssen, eine materialsammlung zu sein; von allgemeiner bedeutung ist die frage: ist das nicht zu häufig bei unserer litterargeschichtlichen forschung der fall?

Lübeck. S. Schwarz.

Gerhard Budde, prof. 1. *Philosophisches lesebuch für den französischen unterricht der oberstufe.* 2. *Philosophisches lesebuch für den englischen unterricht der oberstufe.* Hannover und Leipzig, Hahnsche buchhandlung. 229 bezw. 247 s. 1908. Gebd. je m. 2,25.

Der gedanke, daß man auf der oberstufe unserer höheren schulen auf die behandlung philosophischer materien nicht ganz verzichten darf, ist sicherlich richtig, es fragt sich nur, wie man ihn am besten zur ausführung bringt. Schriften wie Descartes' *Discours de la méthode* oder John Stuart Mills *Essay on Liberty* würden da manche anregung zu bieten imstande sein, vielleicht ist es aber gerade wegen des jugendlichen alters der schüler besser, zu einer chrestomathie zu greifen, um nicht zu ermüden. Da bietet nun G. Budde in den beiden hier vorliegenden gut ausgestatteten, sorgfältig angelegten und billigen büchern eine solche auswahl aus französischen und englischen philosophen, dieses wort im weitesten sinne genommen, so daß auch autoren wie Montesquieu und Adam Smith zu worte kommen, die nicht eigentliche fachphilosophen sind. Die texte werden nach der sprachlichen und sachlichen seite kurz, aber verständlich erläutert und auch die regelmäßig beigegebenen biographischen bemerkungen sind, wenngleich bisweilen etwas trocken, ausreichend. Von franzosen kommen Descartes, Pascal, Voltaire, Montesquieu, Diderot, Condillac, Rousseau, Lamennais, V. Cousin und Comte zu wort; ich vermisse Malebranche, der neben Descartes doch Frankreichs bedeutendster philosoph war, auch hätten vielleicht Antoine Arnauld und aus neuerer zeit Renouvier berücksichtigt werden können. Der englische teil bringt stücke von Hobbes, Locke, Shaftesbury, Berkeley, Clarke, Adam Smith, Hume, Stuart Mill, H. Spencer und Buckle; Carlyle, Ruskin und Emerson sind leider nicht vertreten, auch hätte vielleicht Charles Darwin mit aufgenommen werden können. Ist er gleich kein eigent-

licher philosoph, so hat doch seine lehre die einschneidendste philosophische wirkung auf die gesamte naturwissenschaft ausgeübt. — Im ganzen kann man Budde für seine gabe nur dankbar sein und hoffen, daß das werk fleißig sowohl in der schule wie auch — wofür es sich besonders eignet — von begabten schülern als privatlektüre benutzt wird.

Schulausgaben.

a) Velhagen & Klasingsche:

1. *Choix de Nouvelles modernes.* (Reformausgabe mit fremdsprachlichen anmerkungen.) 1. bändchen. Hsg. von Wychgram und René Riegel. 1905. M. —,80.
2. *Théâtre moderne.* Hsg. von F. W. Bernhardt; enthaltend: Theuriet, *Jean-Marie* und F. Coppée, *Le Luthier de Crémone*, *Le Trésor.* 1909. M. 1,—.
3. *Mémoires du Général Baron de Marbot.* Hsg. von dr. G. Hanauer. 1909. M. 1,40.
4. Gabriel Monod, *Allemands et Français, souvenirs de campagne.* Hsg. von prof. dr. Leichsenring. 1908. M. 1,10.
5. Mme B. Boissonnas, *Une famille pendant la guerre 1870—1871.* Hsg. von dr. W. Schaefer. 1908. M. 1,30.

b) Freytagsche:

6. Hector Malot, *En famille.* Hsg. von prof. dr. E. Pariselle. 1907. M. 1,60.
7. Ch. Normand, *Biographies et Scènes historiques.* Hsg. von prof. dr. Schmitz-Mancy. 1908. M. 1,20.

c) *Siepmann's French Series:*

8. A. Daudet, *Lettres de mon Moulin,* ed. by G. H. Clarke. 1909.
9. A. Daudet, *Jack* I. *Le Gymnase Moronval.* II. *Indret.* 1907 und 1909.

d) Aus anderen sammlungen:

10. Cherbuliez, *Un cheval de Phidias,* erklärt von H. Fritsche. 2. aufl. Von J. Hengesbach. Weidmann. 1908. M. 2,60.
11. G. D. Maupassant, *Contes et Nouvelles,* annotés par Ch. Robert-Dumas. Diesterweg. Ohne jahreszahl. M. 1,40.
12. H. François, *Scènes de la Révolution française.* Hsg. von prof. dr. A. Mühlan. Leipzig, Gerhard. 1908. M. 1,80.

Hier liegt eine ganze reihe verdienstvoller schulausgaben vor, von denen besonders die Velhagenschen und Freytagschen auf allgemeinere beachtung anspruch machen dürfen. Die novellen (1) stellen eine vortreffliche lektüre für die mittelklassen vor, während die beiden theaterstücke von Coppée und dasjenige von Theuriet (2) mehr für die oberen klassen passen dürften. Insbesondere *Le Luthier de Crémone* wird auch als privatlektüre gut zu verwenden sein. Die memoiren Marbots (3) scheinen mir zur klassenlektüre nicht wertvoll genug, doch sind sie, weil fesselnd und in sehr glattem, leichtem französisch geschrieben, für privatlektüre wohl zu gebrauchen. Die beiden schriften (4) und (5), die erinnerungen aus dem 1870/71 er kriege ent-

halten, sind dagegen kulturdokumente von größter bedeutung und für knaben- wie mädchenschulen gleichsehr zu empfehlen. Sie zeigen so recht deutlich die unersetzlichen schäden eines *jeden* krieges für den einzelnen, wie für die gemeinschaft, und zwar ebenso auf seiten der sieger wie auf seiten der besiegten. Beide schriften enthalten dabei einen hauch echt französischen geistes, ohne irgendwie aufdringlich, chauvinistisch zu wirken.

Die Normandschen biographien (7) sind als erste französische lektüre wohl zu empfehlen, sie erinnern in der einfachheit und schlichte der darstellung an Kornelius Nepos. Die ausgabe ist vortrefflich bis auf die bilder, die wohl besser weggeblieben wären, da sie auch bescheidenen ästhetischen ansprüchen nicht genügen. Hector Malots rührende geschichte *En famille* möchte ich besonders für mädchenschulen empfehlen, wo die kleine, freilich etwas unwahrscheinlich charakterisirte heldin der sympathien gewiß sein darf. Die englischen schulausgaben von Daudet (8—9) haben für uns eigentlich nur den wert, daß sie zu vergleichen mit den deutschen entsprechenden ausgaben herausfordern. Ich kann nicht finden, daß die *Word- and Phrase-Books* gegenüber unseren anmerkungsheften einen fortschritt bedeuten; im gegenteil. Cherbuliez' gelehrte erzählung (10) scheint mir trotz der doppelten autorität von Fritsche und Hengesbach als für die meisten schulen ungeeignet. Das verständnis für die so schwierigen ästhetischen probleme der griechischen skulptur pflegt doch dem alter, in dem solche schriften gelesen werden, noch ganz zu fehlen. Auch Maupassants erzählungen (11) — abgesehen etwa von der *Femme sauvage* — gehören kaum in die schule; als privatlektüre in den oberklassen mögen sie zugelassen werden. Die szenen aus der großen französischen revolution (12) sind brillant geschrieben und eine ganz vortreffliche lektüre für die oberstufe. Der verlag sollte nur dem beispiel der konkurrenten folgen und keine schulausgabe geheftet erscheinen lassen.

Berlin-Charlottenburg. Artur Buchenau.

Französische lehrbücher.

1. Dr. Otto Boerner und dr. Rudolf Dinkler, *Lehrbuch der französischen sprache.* Mitbearbeitet von dr. Hermann Heller. Ausgabe H für bürger- und mittelschulen. I. teil. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner. 1904. VI und 120 s. Gebd. m. 1,40.
2. Dr. Otto Boerners *Lehr- und lesebuch der französischen sprache* für österreichische realschulen und verwandte lehranstalten bearbeitet von Al. Stefan. I. teil. Wien, Karl Gräser. 1904. IV und 128 s. Gebd. 1 kr. 80 h.
3. — —. II. teil. Wien, Karl Gräser. 1905. IV und 195 s. Gebd. 2 kr. 80 h.
4. Dr. Otto Boerner, Clemens Pilz und Max Rosenthal, *Lehrbuch der französischen sprache* für preußische präparandenanstalten und seminare. II. teil: 2. und 1. klasse der präparandenanstalten. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner. 1906. VIII und 290 s. Gebd. m. 3,20.

5. Dr. Otto Boerner und Georg Weber, *Lehrbuch der französischen sprache*, insbesondere für bayrische realschulen und handelsschulen. III. abteilung: Oberstufe. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner. 1905. VIII und 172 s. Gebd. m. 2,80.

Die zahlreichen lehrbücher von Boerner, von denen mehrere öfter umgearbeitet wurden, haben weite verbreitung gefunden und bilden wohl das umfangreichste französische unterrichtswerk unserer zeit. Der herausgeber und seine mitarbeiter vertreten die vermittelnde methode. Sie suchen allen schulgattungen und allen geschmacksrichtungen gerecht zu werden, und wenn man auch in vielen punkten nicht mit den grundsätzen der verfasser übereinstimmt, so ist doch das pädagogische geschick anzuerkennen, das sich in der methodischen anlage der verschiedenen ausgaben offenbart.

In der ausgabe für bürger- und mittelschulen zerfallen die einzelnen lektionen in folgende abschnitte: französische lesestoffe, die durchweg zusammenhängende stücke bilden und so gewählt sind, daß sie den schüler vor allem mit der sprache des täglichen lebens bekannt machen; fragen in französischer sprache, die sich an die lesestoffe anschließen; grammatische regeln, die sich auf das wichtigste beschränken; übungen zur befestigung der grammatik; deutsche sätze zum übersetzen ins französische im anschluß an die französischen sprachstücke; ausspracheübungen (in den ersten zehn lektionen). Außerdem enthält das buch ein vokabular zu den lesestoffen der lektionen, einen lektüreanhang (prosa und poesie) sowie eine kurze übersicht über die grammatik. In bescheidenem umfange dürfte sich mit diesem lehrbuch das angestrebte ziel erreichen lassen: ohne vernachlässigung des grammatischen wissens den lernenden zum freien gebrauch der fremden sprache anzuhalten und ihn dahin zu bringen, leichtere französische texte fließend zu übersetzen, über naheliegende oder genügend vorbereitete gegenstände einen kurzen aufsatz niederzuschreiben, einen brief abzufassen und einer leichteren unterhaltung zu folgen.

In der für österreichische realschulen von Stefan bearbeiteten ausgabe dienen die lesestücke ebenfalls als grundlage für die ableitung grammatischer regeln und für sprechübungen. Letztere werden jedoch im zweiten teil freier und bieten hauptsächlich fragen über verschiedene gebiete aus dem anschauungskreise des schülers. Auf übersetzen aus dem deutschen wird (abweichend von der vermittelnden methode) mit recht verzichtet; die geschickt entworfenen grammatischen übungen spielen sich ganz in der fremden sprache ab und beweisen, daß man sehr wohl auch ohne übersetzen den schülern sichere kenntnisse in der grammatik übermitteln kann. Beide teile enthalten ein wörterverzeichnis zu den lektionen, das sich im ersten teil direkt hinter jeder lektion, im zweiten im anhang befindet. Letzteres ist natürlich vorzuziehen. Den übrigen inhalt der beiden bücher, die sich im unterricht sicher bewähren werden, bilden besprechungen der jahreszeiten nach den Hölzelbildern, lesestücke (prosa und poesie, auch lieder mit noten), sehr wertvolle zusammenstellungen von ausdrücken aus der französischen schulverkehrssprache, eine übersicht über die wichtigsten kapitel der französischen grammatik und alphabetisch ge-

ordnete wörterverzeichnisse. In der lautlehre sind die auslautenden vokale *ɛ*, *ə*, *o* und *u* in *palais*, *dieux*, *bœufs*, *œufs*, *bureau*, *niveau*, *plateau*, *ragoût* als *lang* bezeichnet. Es empfiehlt sich entschieden, bei diesen lauten auf *kurze* aussprache zu halten. Auch würde ich die geschlossene aussprache des *e* in *les*, *des*, *mes*, *ses*, *ces* nicht bloß gestatten, sondern vielmehr als die einzig richtige lehren. Offenes *ɛ* klingt in diesen wörtern affektirt. Man dürfte heute überhaupt gut tun, auch in anderen fällen im *auslaut* ein abgeschwächtes *ɛ* (zwischen *ɛ* und *e*) sprechen zu lassen, da die französische sprache die neigung hat, in dieser stellung statt des offenen lauts mehr oder weniger den geschlossenen zu verwenden. Als vor einiger zeit in einer nordfranzösischen provinzstadt eine pariser truppe *La Fille de Madame Angot* aufführte und dabei in "*quel effet cela me fait*" *sehr* offene *ɛ* gesungen wurden, reizte diese aussprache die lachmuskeln des publikums.

Das lehrbuch für preußische präparandenanstalten und seminare enthält für die 2. und 1. klasse der präparandenanstalten in übereinstimmung mit dem vorgeschriebenen lehrplan die auf 40 lektionen verteilte *Formenlehre*, mit der das notwendigste aus der syntax verbunden ist. Die lektionen umfassen *Exercices*, einen abschnitt aus der grammatik und französische fragen. Die *Exercices* bestehen aus französischen lesestoffen mannigfaltigen inhalts (zusammenhängende prosastücke, dialoge, sprichwörter, gedichte, rätsel und einzelsätze); die sprechübungen schließen sich mehr oder weniger an den inhalt der lesestücke an. Daneben findet man unter dem titel *Composition* themata zu freien arbeiten, zum teil mit kurzem plan, *Exercices de grammaire* und ausspracheübungen. Auf diese 40 lektionen folgen zunächst ebensoviele *Thèmes* (größtenteils zusammenhangslose deutsche einzelsätze), dann konjugationstabellen (*avoir*, *être*, *louer*, *choisir* und *défendre*), wörterverzeichnisse zu den *Exercices* und *Thèmes*, eine karte von Frankreich, ein plan von Paris und eine französische münztafel. Das buch wird sich zweifellos in den anstalten, für die es bestimmt ist, bewähren. Empfehlen dürfte es sich, die auf die einzelnen lektionen verteilten kapitel der grammatik in geordneter darstellung noch einmal zusammenzufassen und ebenso die unregelmäßigen verben übersichtlich zu gruppiren. Auch will ich nicht unerwähnt lassen, daß ich das übersetzen der zahlreichen deutschen einzelsätze für entbehrlich halte; durch die konversationsübungen und durch eine vermehrung der sehr empfehlenswerten *Exercices de grammaire*, die den umweg durch das deutsche vermeiden, hätte m. e. die erforderliche sicherheit in der anwendung grammatischer regeln erzielt werden können. S. 58 wird *second* neben *deux* zur unterscheidung gleichnamiger regenten gegeben, während nur *deux* gebräuchlich ist. S. 93 findet sich als musterbeispiel für den infinitiv mit *à* der satz: *Cet enfant essaye à marcher*; das verbum *essayer* hat mit seltenen ausnahmen den infinitiv mit *de* nach sich. Auch würde ich nicht *souhaiter* unter den verben aufführen, die den infinitiv ohne präposition verlangen; *souhaiter* hat in der regel, *désirer* häufig *de* nach sich. Nach s. 129 soll für die veränderung des partizips der reflexiven verben nur das vorangehende *personalpronomen* maßgebend sein; es ist dabei übersehen, daß in fragesätzen und relativsätzen auch andere *compléments directs* die verände-

rung bewirken können. S. 189 heißt es, daß in der verneinenden form *je ne peux pas* oder *je ne puis* (ohne *pas*) gebraucht wird. Daraus muß man schließen, daß *je ne peux* und *je ne puis pas* nicht gebraucht werden dürfen; beide sind aber korrekt. Auf der münztafel fehlen ebenso wie auf der in der ausgabe von Boerner-Stefan die 25 c.-stücke aus nickel, die seit mehreren jahren in umlauf sind.

Das lehrbuch von Boerner-Werr bildet den abschluß des für bayrische realschulen bestimmten französischen unterrichtswerks. Jede lektion enthält *Exercices*, zusammenhängende lesestücke, die besonders auf das kultur- und geistesleben des französischen volkes rücksicht nehmen; hinweise auf ein kapitel der syntax, deren hauptregeln dem buche in einem besonderen heft beigegeben sind, das außerdem das notwendigste aus der verslehre, der interpunktionslehre und der geschichte der französischen sprache enthält; zusammenhängende deutsche übungsaufgaben, die zur feststellung dienen sollen, inwieweit sich die schüler den grammatischen lernstoff der betreffenden lektion angeeignet haben; *Conversations*, die stoffe aus dem schulleben und dem täglichen verkehr behandeln, und zu denen sich ein vokabular im anhang befindet; aufsatzthemata nebst anleitung zu ihrer ausarbeitung. Ein anhang bringt gedichte, einen abschnitt über die *Organisation politique et administrative de la France*, zusammenhängende stücke und einzelsätze zum übersetzen ins französische, eine anzahl kaufmännischer briefmuster sowie anleitungen zur anfertigung von briefen, quittungen, zur ausfüllung von frachtbriefen, zolldeklarationen, postanweisungen und wechseln, eine aus fragen in französischer sprache bestehende besprechung des Hölzelschen großstadtbildes und acht ansichten von Paris. Als zweites beibuch in tasche ist ein französisch-deutsches und ein deutsch-französisches wörterverzeichnis in alphabetischer anordnung beigefügt. Das buch legt zeugnis ab von dem fleiß und der tüchtigkeit der verfasser, und die schüler, die den in ihm verarbeiteten stoff sich anzueignen vermögen, werden über ein umfangreiches wissen und können auf dem gebiet der französischen sprache verfügen. Aber auch mit der einschränkung, daß ein teil der *Exercices* und der übersetzungsaufgaben nur dazu dienen soll, einen wechsel oder eine ergänzung des übungsstoffes in verschiedenen jahrgängen zu ermöglichen, dürfte des guten reichlich viel geboten sein.

Altona. H. Schmidt.

Direktor prof. dr. Gaudig, *Zur fortbildung der schülerinnen der höheren mädchenschule.* Leipzig, Quelle & Meyer. 1906. 56. s. Geh. m. —,80.

Gaudigs vorschläge sind für Preußen durch die neuordnung von 1908 überholt; vielleicht werden sie in Sachsen verwirklicht. Er will statt der „gabelung“ eine „geradlinige“ forsetzung der höheren mädchenschule, also den „aufbau“, und zwar mit vierjährigem kursus; wobei zu beachten ist, daß der fremdsprachliche unterricht in Sachsen erst nach vierjährigem elementarkursus beginnt. Der zu akademischen studien vorbereitende aufbau (oberstufe) ist im allgemeinen lateinlos. Die fähigkeit, „leichtere lateinische texte zu lesen“, ist nach Gaudig kein unterscheidungsmerkmal einer hochwertigen allgemeinbildung. Da

gegen sind im *französischen* und *englischen* die ziele recht hoch gesteckt. Es soll in der oberschule die fähigkeit zu selbständiger erläuterung und zu ästhetischer würdigung von werken, die für das volkstum besonders bezeichnend sind, erzielt werden. Großer wert ist darauf zu legen, daß die schülerinnen lernen, nicht zu schwere schriften zeitgenössischer schriftsteller vom blatt zu lesen. Außer der dichtung sind vor allem geschichte, philosophie, redekunst zu berücksichtigen. Man sehe ferner, was über den grammatischen unterricht, über die fähigkeit im mündlichen und schriftlichen gebrauch der sprache gesagt wird. Unterrichtssprache soll durchweg (auch in der grammatik) die fremde sprache sein. Die schülerinnen sollen selbst ihre aussprache (wohl gegenseitig?) kontrolliren. Die grundlagen der phonetik sind zu geben. Auch sollen psychologie, „denklehre“ (etwas verschieden von formaler logik) und pädagogik in den lehrplan aufgenommen werden. Zur vorbereitung auf einige studienzweige (*neuere sprachen*, geschichte, jurisprudenz) wird ein fakultativer nebenkursus im latein in zwei wochenstunden empfohlen, welcher nach der dritten klasse der zehnstufigen höheren mädchenschule beginnt und also sechs jahre andauert. Dieser unterricht, der das latein nicht als „bildungsfach“, sondern „technisch“, d. h. zur verwertung beim universitätsstudium, betreibt, soll die im staatsexamen der neuphilologen geforderte fähigkeit, leichtere lateinische texte zu übersetzen, mitteilen, und die erworbenen kenntnisse können nach Gaudig auf der universität leicht durch selbstunterricht erweitert werden. Von dem, was Gaudig über die vorbildung für das häusliche leben und über das lehrerinnenseminar sagt, muß hier abgesehen werden.

Kassel. M. Krummacher.

VERMISCHTES.

EINLEITUNG ZU EINEM WÖRTERBUCH DER ITALIENISCHEN AUSSPRACHE.

Wenn wir einen italiener in der schriftsprache reden hören, können wir aus gewissen eigentümlichkeiten, die sich in der aussprache bemerkbar machen, sofort erkennen, aus welcher gegend er ist. Und in derselben gegend kann man wiederum deutlich phonetische eigentümlichkeiten wahrnehmen, welche die sprache der gebildeten und der ungebildeten, der alten leute und der kinder unterscheiden u. s. f. Ja auf diesem wege werden wir schließlich dahin gelangen, zu erkennen, daß tatsächlich die sprache jedes menschen in einem bestimmten moment (und nicht allein durch die phonetischen eigentümlichkeiten) von der sprache aller anderen menschen und von jener aller anderen momente seines lebens verschieden ist.[1]

[1] Folglich können die phonetischen, morphologischen, syntaktischen, lexikalischen schemata niemals der wirklichkeit entsprechen. In-

Ein lexikon der aussprache, welches, wenn es auch nicht vollständig sein kann, so doch mit einer gewissen reichhaltigkeit ein schema geben will, müßte den hauptsächlichen phonetischen unterschieden, welche durch die verschiedenheit der gegend, sowie der intellektuellen und sozialen stellung bedingt sind, rechnung tragen. Da aber ein solches werk nur das resultat einer langen reihe von einzelstudien über die verschiedenen aussprachen sein kann (studien, die in Italien noch nicht gemacht worden sind), müssen wir unserer arbeit sehr enge grenzen ziehen, indem wir nur die aussprache unserer sorgfältigsten schauspieler und redner berücksichtigen. Dieselbe ist natürlich nicht einheitlich, sondern je nach der gegend, der die schauspieler und redner angehören und je nach dem gegenstand, über den sie sprechen, verschieden. Die wesentlichen abweichungen, die in dieser aussprache bemerkbar sind, betreffen die durch die buchstaben *e*, *o*, c^i, g^i, *s*, *z* ausgedrückten laute: laute für welche die italienische schreibweise (welche nicht etymologisch, sondern im wesentlichen phonetisch ist) keine bestimmten zeichen festgesetzt hat.

Unter diesen verschiedenheiten wählen wir als normale aussprache diejenige der toskanischen, insbesondere florentinischen schauspieler und redner, nicht, weil wir sie für besser halten (urteile über kunst sind nicht sache des phonetikers), sondern weil wir nicht anders können, als einer den vorrang vor den anderen zu lassen. Aus demselben grunde werden wir, da es auch in der von uns als normal ausgewählten aussprache abweichungen in betreff des lautes der buchstaben c^i, g^i gibt — wenn diese zwischen vokalen stehen (s. nr. 5, 6) — nur die sprechweise als normal bezeichnen, welche diesen zeichen stets den halbverschlossenen laut gibt.

Die abweichungen von der normalen aussprache und die verschiedenheiten in der normalen aussprache selbst werden durch nummern bezeichnet sein, deren erläuterung hier folgt.

1. Das [-s-] zwischen zwei vokalen der normalen und der mittel- und süditalienischen aussprache wird (außer wenn es anlaut ist) im norden immer [-z-] ausgesprochen.

2. Die gruppe [-ns-] oder [-n s-] der normalen und norditalienischen aussprache wird in mittel- und süditalien [nts] ausgesprochen.

3. Das [-z-] zwischen zwei vokalen (aber nicht als anlaut) der normalen, toskanischen und norditalienischen aussprache wird im übrigen Italien immer [-s-] ausgesprochen.

4. Die normale aussprache des *z* (gewöhnliche schreibweise) ist die toskanische; aber in einigen fällen spricht man außerhalb Toskana [ts] für [dz] und manchmal [dz] für [ts] aus.

5. Das [-tʃ-] zwischen vokalen (nicht [-ttʃ-]!) wird [-ʃ-] in ganz Mittelitalien rechts vom Tiber ausgesprochen und ab und zu auch links vom Tiber. Das [tʃ-] als anlaut (jedoch nie, wenn es nach einem verdoppelnden wort [ttʃ-] wird), wird in diesen gegenden nur dann [ʃ-]

---

dessen gehört die prüfung und rechtfertigung der philologischen methode in das gebiet der philosophie. Näheres darüber bei Benedetto Croce, *Filosofia dello spirito* (Bari, Laterza).

ausgesprochen, wenn es mit dem vorhergehenden, mit einem vokal endigenden worte eng verbunden ist.

6. Das [-dʒ-] zwischen vokalen (nicht [-ddʒ-]!) wird [-ʒ-] in Toskana, Umbrien und in einigen teilen der Marche. Der anlaut [dʒ-] (nicht, wenn es nach einem verdoppelnden worte [ddʒ-] wird), wird nur dann in diesen gegenden [ʒ-] ausgesprochen, wenn es mit dem vorhergehenden, auf einen vokal endigenden worte eng verknüpft ist.

7. Wenn die gewöhnliche italienische schreibweise der lateinischen entspricht, können die vokale, die in einem worte aufeinander folgen und sich gewöhnlich zu einer silbe vereinen, in der poesie, oder um einen rhetorischen effekt zu erzielen, getrennt ausgesprochen werden, falls sie auch im lateinischen getrennt gesprochen werden. Zum beispiel: *I-ta-li-a, fu-ne-re-us* = *I-ta-lia, fu-ne-reo* können *I-ta-li-a, fu-ne-re-o* werden. Aber die lateinisch-italienischen schriftgruppen *sci* + vokal, *ci* + vokal, *gi* + vokal, welche in der normalen, nord- und süditalienischen aussprache *i* > [j] machen ([j], das in der poesie oder wegen der rhetorischen wirkung sich zur silbe [i] zurückbilden kann), werden in Mittelitalien ohne diesen [j], bezw. [i]-laut ausgesprochen. So spricht man *coscienza, audacia, religione* (aus dem lateinischen *conscientia, audacia, religio*)

[koʃʃjɛntsa]	[aŭda:tʃja]	[relidʒjo:ne]
[koʃʃi·ɛntsa]	[aŭda:tʃi·a]	[relidʒi·o:ne]
[koʃʃɛntsa]	[aŭda:ʃa] (5)	[relidʒo:ne] oder [-iʒo:-] (6).

8. Die als normal bezeichnete aussprache der vokale *e, o* = [e ɛ, o ɔ] entspricht der toskanischen (oder vielmehr florentinischen); aber es gibt sehr viele abweichungen in den verschiedenen gegenden Italiens. Wir führen die verbreitetsten an.

9. Der silbische vokal des fallenden diphthongs (z. b. *áura, ammáino, addío*) wird verlängert, wenn der satzakzent darauf fällt. So haben wir

[aŭra]	[ammaĭno]	[ad'diŏ]
[a:ŭra]	[amma:ĭno]	[addi:ŏ].

10. Die anlaute [ɲ-, ʎ-, ʃ-, ts-, dz-] werden immer verdoppelt, wenn sie mit dem vorhergehenden mit einem vokal endigenden worte eng verbunden sind.

Die abgekürzten worte (z. b. *abbiam, padron, aver, fedel*), die immer mit einem nasalen, gerollten oder lateralen konsonanten endigen, verändern ihren auslaut je nach dem folgenden worte, mit dem sie eng verknüpft sind, resp. wie *in, per, il.*

In den beiden folgenden tabellen bezeichnen wir die laute der italienischen sprache zuerst in gewöhnlicher, dann in phonetischer schrift, indem wir durch ( ) die labialisirten laute kennzeichnen, hingegen durch ° die stimmlosen, um sie von den stimmhaften lauten zu unterscheiden.

Im verlaufe des werkes werden die langen, betonten vokale durch [:], die halblangen, unbetonten vokale im hiatus durch [·] bezeichnet. Das zeichen des akzents, das der betonten silbe immer vorgesetzt wird, wird in den auf der vorletzten silbe betonten worten fortgelassen, sowie in den worten mit [ɛ, ɔ], da diese vokale in der von uns geprüften aussprache niemals unbetont sind. Die angewandte phonetische schreibung ist die der *Association Phonétique Internationale.*

Die laute der schriftsprache in gewöhnlicher schreibung:

	Labiale	Dentale	Palatale	Gutturale
Konsonanten mit verschluß .	°p, b	°t, d		°ch °q, g^h
„ mit enge a) einfach	°f, v	°s, s		
„ „ „ „		°sc^i °c^i, g^i		
„ „ „ b) nasal .	m n	n	gn	n
„ „ „ c) gerollt		r		
„ „ „ d) lateral		l	gl^i	
„ mit halbverschluß .		°z, z		
„ „ „		°c^i, g^i		
„ vokalisch			i	(u)
Vokale a) unsilbisch			i e a	(o u)
„ b) silbisch			i e e a	(o o u)

Die laute der schriftsprache in phonetischer schreibung:

	Labiale	Dentale	Palatale	Gutturale
Konsonanten mit verschluß. .	°p, b	°t, d		°k, g
„ mit enge a) einfach	°f, v	°s, z		
„ „ „ „		°ʃ, ʒ		
„ „ „ b) nasal .	m	n	ɲ	ŋ
„ „ „ c) gerollt		r		
„ „ „ d) lateral		l	ʎ	
„ mit halbverschluß .		°ts dz		
„ „ „		°tʃ dʒ		
„ vokalisch			j	(w)
Vokale a) unsilbisch			ĭ ĕ ă	(ŏ ŭ)
„ b) silbisch			i e ɛ a	(ɔ o u)

Textprobe.

aereo . . . . a·ɛ:rĕo, re·o 7.
agio -gi . . . a:dʒo -i, ʒo 6.
ansia . . . . ansja, nts 2, i·a 7.
cascinaio -ai. . kaʃʃina:jo -aĭ *und* a:ĭ 9.
caseggiato . . . kaseddʒa:to, ze 1.
casella . . . . kazɛlla, sɛ.3.
cesare . . . . tʃe:zare, 5, ɛ: 8, sa 3.
colonna . . . kolonna, lɔ 8.
cometa . . . . kome:ta, ɛ: 8.
da . . . . . da. *Verdoppelndes wort, aber nur in der normalen und in der toskanischen aussprache.* «*Da me*» = da mme, da me.
giro . . . . . dʒi:ro, 6.
lezzo . . . . leddzo, ttso 4.
luce . . . . . lu:tʃe, ʃe 5.
maestro . . . ma·ɛstro, es 8.
moccolo . . . mɔkkolo, 'mo 8.
monaca -che . . mo:naka -ke, ɔ: 8.

non	non (*vor vokal und dentalen konsonant*), nom (*vor* p b), nom —˦ (*vor* f v), noŋ (*vor* k g). *Der anlaut wird nur in Toskana und in der normalen aussprache verdoppelt.* «*Se non vuoi*» = se nnom —˦ vwɔĭ, se nom —˦ vwɔĭ.
pegno	peɲɲo.
perché	per'ke (*verdoppelndes wort*).
scegliere . . .	'ʃeλλere, 10.
sciame	ʃa:me, 10.
svizzero . . .	'zvittsero.
trascendere . .	traʃ'ʃendere, ɛn 8.
zero	dʒɛ:ro, 10.

Rom. AMERINDO CAMILLI.

DER ARTIKEL BEI STOFFNAMEN UND ABSTRAKTEN.

Die französischen grammatiken geben die regel, daß bei abstrakten und stoffnamen *immer* der artikel stehe. Dabei wird ein fall übersehen, der häufig genug vorkommt.

La plupart des thermomètres sont remplis DE MERCURE. *Figuier* (Roßmann-Schmidt, *Lehrb. d. franz. sprache*, II, s. 68).

Beyle était un original plutôt qu'un écrivain original, un écriveur plutôt qu'un écrivain . . . Il manque trop souvent DE MESURE ET DE JUSTESSE. Chuquet, *Stendhal*, s. 477.

La duchesse ne vit que DE HAINE. Id., s. 392.

Une autre fois, ils avaient répondu par des cris d'émeute à leur général qui leur parlait D'HONNEUR *et de patrie.* Fr. Sarcey, *Le siège de Paris*, s. 10.

A une époque de violences, de passions furieuses, Michel de l'Hôpital seul parlait encore D'APAISEMENT ET DE CONCORDE. G. Duruy, *Hist. sommaire de la France.* 1885. S. 62.

Les auteurs, quatre bons bourgeois de Paris, pleins D'ESPRIT, DE PATRIOTISME ET D'ÉLOQUENCE, *osèrent imprimer ce que tout le monde commençait à se dire tout bas.* Id., s. 83.

Gera, Reuß. O. SCHULZE.

ZU *N. SPR.* XVII, S. 626.

Man hat mich darauf aufmerksam gemacht, daß im beitrage „Fremde sprachen im schwedischen gymnasium" im februarheft der *N. Spr.*, s. 626, z. 26 (unter „lehrziel") irrtümlich „bildungswerke" für „bildungswerte" gedruckt ist.

In der vergleichenden darstellung der schwedischen schulorganisation hätte ich hinzufügen sollen, daß die sechste klasse der realschule mit dem ersten ringe des gymnasiums völlig parallel ist, so daß der schüler zu entscheiden hat, ob er das eine oder das andere wählen will.

Nyköping. HUGO HAGELIN.



FERIENKURSE 1910. — 2.

Dijon (universität). Französische kurse. Vom 4. juli bis 30. oktober. Auskunft durch Monsieur Lambert, prof. an der universität, rue Viollet-le-Duc, Dijon.

Edinburg (universität). Französisch, deutsch, englisch usw. Erster halbkursus vom 2. bis 16. august; zweiter halbkursus vom 17. bis 31. august inkl. Auch praktische übungen. Abendveranstaltungen. Ausflüge. Zeugnisse. Zwei preise für deutsch. Ehrensekretär: prof. dr. J. Kirkpatrick, universität, Edinburg.

Genf (universität). Neufranzösische kurse. Vom 16. juli bis 27. august. Klassische und moderne litteratur; lektüre moderner autoren; psychologische pädagogik; syntax; stilistik; übersetzungsübungen; phonetik; vortrag und aussprache; ausflüge. Auskunft durch das Bureau du Comité de patronage des étudiants étrangers, à l'Université.

Grenoble (universität). Französische kurse. Vom 1. juli bis 31. oktober. Auskunft durch das Comité de patronage à l'Université, Grenoble.

Honfleur (*The Teachers' Guild of Great Britain and Ireland*). Französisch für engländer. Drei wochen vom 3. august an. Außer praktischen übungen: vorträge über die für die englischen universitätsprüfungen vorgeschriebenen autoren. Phonetik. Näheres durch The Teachers' Guild, 74 Gower Street, London, W. C.

Lausanne (universität). Französische kurse. Vom 21. juli bis 31. august. Auskunft durch Monsieur le professeur Vallette, Clos Villard, Lausanne.

Lübeck (*The Theachers' Guild*). Deutsche kurse für engländer (höherer kursus: deutsche sprache und das moderne Deutschland). Phonetik. Drei wochen vom 3. august an. Näheres durch The Teachers' Guild, 74 Gower Street, London, W. C.

Neuchâtel (universität). Französische kurse. Vom 18. juli bis 13. august und vom 15. august bis 10. september (altfranzösisch und phonetik vom 18. juli bis 5. august). Auskunft durch Monsieur le professeur Dessoulavy, Directeur du Séminaire de français, Neuchâtel.

Paris (*Alliance Française*). Französische kurse: phonetik, grammatik, litteraturgeschichte, praktische übungen. Vom 1. bis 31. juli und vom 1. bis 31. august. Auskunft durch den Siège central de l'Alliance Française, 186 Boulevard St.-Germain, Paris.

Rouen (*Syndicat d'Initiative de Rouen* usw. unter mitwirkung der *Alliance Française*). Französische kurse für ausländer. Vom 4. juli bis 27. august. Eine elementarabteilung (8 stündig); eine höhere abteilung (8 st.); beide vereinigt (6 st.). Prüfungen und zeugnisse. Ausflüge. Leiter: Monsieur Chevaldin, 23 rue Bouquet, Rouen (France).

Tours (*Alliance Française*). Französische kurse für ausländer. Vom 1. bis 25. august. Zeugnisse. Leiter: Monsieur Sourdillon, prof. der geschichte am Lycée Descartes in Tours. W. V.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XVIII. JULI 1910. Heft 4.

LEBENDE SPRACHEN UND LEBENDIGER SPRACHUNTERRICHT.[1]

Wer von lebenden sprachen redet, muß ihnen im geiste tote gegenüberstellen. Aber die vertreter des lateinischen und griechischen erheben einspruch dagegen, daß man diese sprachen als tote bezeichne. Und sie dürfen das, sofern man sich von solchem tode eine falsche vorstellung macht, eine unberechtigte stimmung und schätzung damit verknüpft. Natürlich *gibt* es sprachen, die in jedem sinne tot heißen dürfen. Und andere, deren leben in weitere, aus ihnen erwachsene, sie ablösende sprachen übergegangen ist und nun irgendwie, aber doch nur verhüllt und verwandelt, darin fortdauert. Indessen auch solche, die mit dem ganzen in ihnen zum ausdruck gekommenen seelischen gehalt noch immer lebendige wirkung tun, mit denen man sich noch gerne vertraut macht, um seine seele zu erweitern, zu bereichern. Vieles, was in solchen sprachen niedergelegt ist, vermag auf uns doch ganz ähnlich zu wirken, als wenn es gegenwärtig gedacht, gefühlt, ausgedrückt würde. Es kann sogar verständlicher sein, kann auch schon jugendlicher fassungskraft voller zugänglich gemacht werden, als modernes, das dem seelenleben ausgereifterer und stärker differenzirter menschen entspricht. In einem wirklich guten unterricht kann jenen alten sprachen ein schönes maß wirklicher lebendigkeit verliehen oder vielmehr immer wieder gewonnen und gesichert werden. Daß das so leicht sei, wie vielleicht der durchschnitt der fachlehrer meint,

[1] Vortrag, gehalten beim neuphilologentag in Zürich am 17. mai 1910.



behaupte ich nicht, würde ich vielmehr sehr bestreiten. Auch ist mit dem ausdruck „ein schönes maß" schon angedeutet, daß es hier grade — grade auch der unlebendigkeit — gibt.

„Von all dem ist die rede nicht bei uns," heißt es irgendwo im Wallenstein, und klingt es vielleicht jetzt schon im innern manches neuphilologen wieder? Nein, es wird nicht leicht einer so viel naives selbstvertrauen und so wenig kenntnis der wirklichkeit haben. Es ist möglich, lebende sprachen durch die art des unterrichts zu toten zu machen. Ja, es ist dies auf mancherlei weise möglich, und bei ganz verschiedenen grundsätzlich befolgten methoden. Man kann sein schiff unter dieser oder jener flagge im sande auffahren lassen. Und wenn ich dann und wann wieder einmal im streit der methoden eine entscheidung versuchen sollte, so bin ich — angesichts der so ungleichen und wandelbaren bedingungen, die solche entscheidung eigentlich von fall zu fall verschieden ausfallen lassen könnten — längst und oft zu dem urteil gelangt: daß der unterricht in einer lebenden sprache wirklich lebendig sei, darauf kommt es zuletzt doch am meisten an. Aber freilich, das ist zunächst nur ein wort, unter dem man sich alsbald auch allerlei richtiges denken mag, das indessen so vieles einschließen kann, daß es der mühe wert sein wird, eine etwas planvolle beleuchtung und zusammenstellung zu versuchen.

Was lebende sprachen zu solchen macht, weshalb man sie so bezeichnet, ist, daß sie von jetzt lebenden, sehr zahlreichen und zusammengehörigen menschen gesprochen werden, daß eine ganze bevölkerung mit allen ihren schichten darin ihr denken und fühlen zum ausdruck bringt. Wenn latein beim klerus des mittelalters und in den von ihm eingerichteten schulen, wenn es in der schriftstellerei mancher jahrhunderte und auch im mündlichen verkehr der gelehrten, ja in einigen ländern in dem der ganzen sozialen oberschicht die tatsächlich gebrauchte sprache war, so konnte es darum als lebend doch nur in einem abgeschwächten sinne bezeichnet werden. Es drückte immerhin nur ein partielles inneres leben aus. Es quollen nicht aus der tiefe naiven lebens immer neue bildungen und umbildungen empor, es fehlte an dem natürlichen wandel, an der im zusammenhang mit dem weiterleben der vielen natürlichen steten bewegung und differenzirung; die seelen mußten selber stilisirt sein, die darin ihren bewußtseinsinhalt ausdrücken wollten. Die sprache konnte sich zum teil gerade

deswegen so fest im gebrauch erhalten, weil sie nicht das eigentliche, volle leben der generationen zu spiegeln hatte, sondern es nur mit einer abstrakteren sprachschicht, einem mehr statarischen geistesinhalt, einem konventionell abgeschlossenen stil zu tun hatte. Das erhöhte auch ihre lehrbarkeit. Eine wirklich lebende sprache zu lehren, ist in sehr bestimmtem sinne schwieriger. Lebende sprachen sind wie fließendes wasser, das stellenweise auch besonders stark strömt und strudelt, tote sprachen sind wie stillstehendes, vielleicht auch wie gefrorenes. Und es ist leichter, in dem stillstehenden zu baden oder auf gefrorenem schlittschuh zu laufen, als in dem strömenden zu schwimmen. Das lebende ist dem unendlichen näher; die endlichkeit des toten ist besiegelt. Eine tote sprache kann man katalogisiren oder thesauriren; bei einer lebenden versucht man das immer vergeblich. Überhaupt ergibt sich also verschiedenheit der beiderseitigen sprachgruppen genug für lehrende und lernende. Aber zu dem, was sich als natürlich ergibt, muß manches bewußt hinzugebracht werden. Lebendig sollen eben in ihrer art alte wie neuere sprachen durch die unterrichtsweise für die lernenden werden: aber unter ungleichen bedingungen, mit verschiedener möglichkeit und auf verschiedene weise.

Will man alles überblicken, was zu vollem gedeihen des unterrichts — in irgendeinem fache — in betracht kommt, so gilt es nächst dem sachlichen wissen, verstehen und können des lehrers die rechte organisation dieses unterrichts, und zwar die äußere und die innere, dann die rechte (oder vielmehr eine gute) methode, es gilt sichere unterrichtstechnik, und dazu oder darüber hinaus unterrichts*kunst*, bei der sich wiederum fachliche kunst (sogar unter einschluß von allerlei einzelnen künsten) von ganz persönlicher unterscheiden läßt. Wie diese unterscheidung gemeint ist, oder wie alle diese unterscheidungen gemeint sind, kann hier in kürze nicht dargelegt werden. Ich habe meinerseits darüber in weiterem zusammenhange gehandelt. Es wird sich aber von selbst verstehen, daß die lebendigkeit, von der wir als einer bestimmten hauptaufgabe neusprachlichen unterrichts reden, wesentlich sache der kunst, ja der ausdrücklich so bezeichneten persönlichen kunst sein muß. Indessen mag sie zum teil auch in der technik liegen, und sie kann schon durch die gewählte methode immerhin begünstigt oder aber geradezu unwahr-

scheinlich gemacht sein, wie ebenso durch die (ja in der regel nicht dem einzelnen lehrer zustehende) organisation. Versuchen wir aber nicht, das mögliche oder das wirkliche just nach diesen kategorien uns vorzustellen. Ich möchte vielmehr davon ausgehen, welche günstigen oder ungünstigen eindrücke unter dem von uns einzunehmenden gesichtspunkt der tatsächlich beobachtete sprachunterricht ergeben kann, wobei ich mir denn für meine person das vergnügen mache, mich in eine vergangene periode meines lebens mit inspektionsrechten, aber auch mit viel gelegenheiten geistiger anregung zurückzuversetzen.

Immerhin sei zuvörderst ein blick geworfen auf die gestaltung der äußeren bedingungen, für die also die person des einzelnen lehrers nicht verantwortlich zu machen ist. An welcher stelle die neusprachlichen stunden zwischen all den andern des lektionsplanes liegen, in welcher tageszeit, zwischen und nach welcher art von sonstigen fachstunden mit ihrer besonderen geistigen inanspruchnahme, anstrengung oder ermüdung, das ist natürlich für die mögliche lebendigkeit von großer bedeutung. Nebenbei gesagt, hat die experimentelle pädagogik der neuesten zeit festgestellt, was wir geringwertigen psychologischen dilettanten oder routiniers auch schon zu wissen glaubten, daß nicht etwa die frühesten stunden die günstigsten sind, so wenig wie der erste vormittag der woche, sondern daß in beiderlei sinn die zweite station die vorteilhaftere ist, weil auch die geistigen organe zunächst etwas geschmeidigt werden müssen, die sammlung aus der zerstreuung, die aufgewecktheit aus der lethargie, die eingewöhnung in die arbeitssphäre, die lust auch an dieser art des tuns und könnens erst allmählich gewonnen wird. Daß nachmittagsstunden so wertlos seien, wie sich's der stark dinirende mann der mittleren jahre von seinem empfinden aus vorstellt und wie selbst schriftstellernde mediziner mit dem anspruch unwidersprechlicher wissenschaftlichkeit behaupten, leugne ich (als dilettant oder routinier natürlich), übrigens doch mit einer gewissen ängstlichkeit gegenüber der wucht der öffentlichen meinung; aber ich gehe rasch darüber hinweg.

Von bedeutung ist ferner die distanz der fachstunden: das wiederanknüpfenmüssen nach mehrtägiger unterbrechung ist der lebendigkeit immer ungünstig. Und die durch die jedesmalige längere „tote reibung" leicht entstehende ärger-

lichkeit des lehrers wird ja auch nicht auf belebung der klasse hinauskommen. Von bedeutung ist weiterhin die dauer der lektionen. Bei der lange aufrecht erhaltenen französischen einrichtung der zweistündigen oder mindestens anderthalbstündigen „*classe*“ hat rechtes leben sich schwer behaupten können; ich habe gelegentlich als zuhörer an der ermüdung der schüler und doch auch des lehrers nicht bloß sympathetischen, sondern praktischen anteil (durch gähnen) genommen. Die bei uns allmählich eingetretene abkürzung bis auf 40 minuten hat natürlich nur unter der voraussetzung gutgeheißen werden können, daß das tempo des unterrichts ein um so viel flotteres werde, und dem ganzen geist der zeit entspricht ja wohl auch ein *allegro molto vivace*. Der schläfrige ist heute überall ein mensch von unerträglicher rückständigkeit. Wir befinden uns nicht bloß in der periode des triumphs und der allgegenwart der elektrizität im äußeren kulturleben: auch die menschen sind im vergleich zu früher elektrisirt (was nebenbei gesagt ihr zusammenleben nicht leichter macht). Natürlich kann nun aber das durch die kurzstunde geforderte rasche tempo etwas künstliches bleiben und kann auch seine ungesunden wirkungen üben. Hast, ungeduld, unstetigkeit, ruhelosigkeit, stetes treiben und drängen, das alles bedeutet eben keine *gesunde* lebendigkeit und keine wirklich fruchtbare. Weiterhin kommt in betracht die stelle, welche die (einzelne) lebende sprache überhaupt in der abfolge der fremdsprachen inne hat, oder das lebensalter, in welchem sie einsetzt. Der frühe beginn erfordert zugleich und ermöglicht eine andere art des unterrichtstempos und des ganzen betriebes, als der spätere; die gefahr der unlebendigkeit liegt dort überhaupt ferner. Aber es soll sich auf den verschiedenen klassenstufen nur die *art* der lebendigkeit ändern; daß sie nach oben hin vielmehr innere werden muß statt äußere, braucht nicht ausgeführt zu werden.

Dies mag zugleich auf den unterschied der natürlichen wesensanlage der landschaftlichen bevölkerung führen; ich will hier keine örtlichkeit nennen, auch keine rassenunterschiede schildern; jedenfalls findet der sprachlehrer auch in dieser hinsicht sehr ungleiche bedingungen vor, und wenn die volksstämme mit dem retardirenden wesenstempo gerne von sich selber und zu sich selber sagen, daß sie um so gediegener seien im verarbeiten und um so treuer im festhalten, und wenn

sie sich die anders gearteten gern als eine sorte von windhunden ausmalen, so mag das recht oder unrecht hier ununtersucht bleiben: für den unterricht in lebenden sprachen ist eine gewisse innere leichtfüßigkeit sehr erwünscht. Und nun der unterschied der geschlechter — wenn man von einem solchen noch reden darf, nachdem die wesensverschiedenheit in der vorherrschenden anschauungsweise grundsätzlich ebenso weit herabgesetzt ist, wie sie vor hundert jahren von den besten der zeit groß genommen wurde! Es ist gewiß recht gut, daß man dem ehedem spielerischen betrieb der neueren sprachen in den höheren mädchenschulen ein ende gemacht hat oder machen will. Darum aber soll die wünschenswerte lebendigkeit aus diesem unterricht durchaus nicht weichen. Ja, sie kann sich hier eher in der gewünschten weise entwickeln und halten, als bei dem spröderen material, das unser geschlecht liefert. Der erlernung lebender sprachen bringen die mädchen in vieler hinsicht günstigere bedingungen entgegen: mehr sinn schon für den sprachklang, größere leichtigkeit der zunge (bei der größeren zartheit der stimmen fallen übrigens selbst lautliche mängel nicht so voll ins ohr wie bei den gröberen organen der männlichen welt; jene gleiten anmutiger über das einzelne hinüber), ferner mehr intuition, mehr nachahmungsfähigkeit, mehr sinn für fremde eigenart und mehr fähigkeit, sich in fremdes fühlen hineinzufinden. Und wenn ehedem wohl die lehrer an mädchenschulen über die große schüchternheit zu klagen hatten, die so vielen schülerinnen nur gelispelte kurze antworten abgewinnen ließ, so kann ich mir, *ut nunc sunt tempora*, schlechterdings nicht denken, daß das noch zutreffen sollte, heute, wo die jüngere frauenwelt auch durchgängig eine handschrift schreibt, die der des großen willensmenschen Bismarck ganz nahe kommt. Bei der nun auch für unsern alten kontinent gewünschten schlechthinnigen *coeducation* werden oder würden infolgedessen die knaben im neusprachlichen unterricht am allergewissesten übertrumpft werden, was ja nach amerikanischen erfahrungen überhaupt das so häufige ergebnis dieser einrichtung ist, mit dem psychologischen nebenresultat, daß die so übertroffenen dadurch nicht bloß gleichgültiger, fauler, sondern objektiv dümmer werden. Doch das sind finstere zukunftsgedanken, denen wir jetzt nicht nachzuhängen brauchen.

Es gibt noch einige andere bedingungen, die für die zu

erreichende lebendigkeit von bedeutung sind und nicht von der persönlichkeit des einzelnen lehrers abhängen: so die beschaffenheit des eingeführten schulbuchs — obwohl der rechte mann über die etwa daraus erwachsende hemmung und beengung zu siegen weiß; etwa auch die regelung der schriftlichen arbeiten, überhaupt das sanktionirte verhältnis zwischen mündlicher und schriftlicher betätigung. Um es mit einem wort zu sagen: der buchmäßige charakter des sprachunterrichts hat lange zeit der wahren lebendigkeit entgegengestanden und hat schwerlich überall aufgehört es zu tun. Ja, ich sehe in diesem buchmäßigen charakter den hauptsächlichsten gegensatz zu dem, was ich als lebendigen unterricht empfinde. Er ist für mein gefühl auch im altsprachlichen unterricht meist über gebühr entwickelt und zeigt sich da zumeist bei der behandlung der lektüre, wo es so oft ganz und gar nicht dazu kommt, daß der bewältigte inhalt als solcher und in seiner organischen ausdrucksform lebensvoll vor der inneren anschauung der schüler steht, wo rhetorisch bewegtes matt und monoton, dichterisches dürr und trocken, fein rhythmisches hart und hölzern wiedergegeben wird, wo die augen der schüler sich kaum je von ihrem buchtext loslösen, niemals der lehrer oder ein guter schüler ein textstück frisch und ausdrucksvoll vorliest oder vorträgt, während die klasse zuhört, um wirklich klänge zu vernehmen, seelisch bewegte klänge, anstatt an gedruckten buchstaben zu hängen. Und leider reicht diese unzulänglichkeit auch hinüber in den deutschen unterricht, wo nach mit recht weitverbreiteter klage den edelsten gedichten so leicht ihr bestes leben durch die buch- und wortmäßige gewöhnung genommen, mindestens verkümmert wird. Und doch ist es für den lehrer eine so schöne aufgabe, sich selbst — nicht zum vortragskünstler, aber doch zu einem wirklich könnenden auf dem gebiet des dichterischen vortrages hinaufzubilden, und die schulklasse bietet dazu in gewissem sinn eine günstigere gelegenheit als ein publikum in dem gewöhnlichen sinne des wortes.

Natürlich ist es nun noch eine besondere kunst für den lehrer deutschen stammes, ein englisches gedicht oder eine dramatische szene gut vorzutragen, und eine noch viel schwierigere, wenn es französische poesie gilt. Aber das leben, das damit dem dichterischen gebilde selbst gegeben — eigentlich zurückgegeben wird, nachdem es durch den umsatz in gedruckte

buchstaben ihm genommen oder suspendirt worden ist, dieses leben fällt ja mit erhöhter innerer belebung des lehrers und des schülers zusammen. Das ist ein *schönes* stück lebendigen unterrichts. „Mit innerer belebung“: denn es gibt ja natürlich auch eine bloß äußere. Ja, von dem unterschied (oder gegensatz) der inneren und der äußeren lebendigkeit könnte ausführlich gehandelt werden. Was das schlimmste ist, die äußere kann für die innere gefährlich, nein, tödlich werden! Es gibt lehrer, die außerhalb ihres schulzimmers als besonders stille naturen empfunden werden, die auch dort drinnen für ihre person die ruhe und gehaltenheit nicht verlieren, und dabei ihre schülerschaft aufs beste zu beleben wissen. Und andere gibt es, die auf demselbigen felde ihrer berufstätigkeit in jedem augenblicke ganz leben und bewegung sind, namentlich auch körperliche bewegung, die unruhig hin und her gehen (vielleicht auch springen), gestikuliren, schreien und ihr publikum, die lernpflichtige jugend, sehr kalt lassen, sehr wenig in die bewegung zu setzen vermögen, die sie von ihr so eifrig fordern. Es ist aber namentlich beim unterricht in lebenden sprachen und zwar dann, wenn dieser unterricht möglichst mit ausschaltung der muttersprache gegeben werden soll, die (von mir schon öfter geschilderte) gefahr vorhanden, daß der lehrer, besonders derjenige der oberstufe, sich in reicher, fließender, gewandter rede ergeht und gar nicht merkt, wie die schüler ihrerseits nur mit kümmerlichen antworten sich beteiligen. In diesem falle kann man sich anderer klassenzimmer erinnern, in denen zwar in der so viel angefochtenen weise hinüber und herüber übersetzt und nur wenig frei in der fremdsprache geredet wird, aber dasjenige, *was* französisch oder englisch mündlich vorzubringen ist, jedesmal bis zu vollem und fließendem zusammenhang gebracht wird und in dieser weise verhältnismäßig reichlich von den schülern geleistet werden muß.

Die frage der rechten lebendigkeit fällt eben, um das noch einmal zu berühren, mit der frage der methode nicht zusammen. Daß sie — auch allen jenen erschwerenden oder erleichternden verhältnissen zum trotz — wesentlich an der person des lehrers hängt, braucht nicht nochmals ausgesprochen zu werden. Und da kommt denn (außer dem schon angedeuteten) *vieles* in frage, was natürlich keineswegs bloß für den unterricht in lebenden sprachen gilt: immerhin aber ist

es bei den besonderen zwecken und erfordernissen dieses unterrichts besonders ungünstig, wenn jene allgemein wertvolle eigenschaft hier vermißt wird. Ich will sogleich hinzusetzen, daß mir das für den unterricht im französischen noch mehr zu gelten scheint, als für den im englischen. Denn es liegt im wesen der ersteren sprache, daß sie mit schwerfälligkeit sich nicht verträgt; man *lernt* sie nicht wirklich, wenn man nicht *durch* sie zugleich belebt, gewissermaßen flott gemacht wird; sie hat für uns deutsche — ich könnte vielleicht germanen sagen, wenn ich an unsere immerhin noch etwas spröderen englischen vettern denke, nur daß mich der gedanke an die gewandten schweden und auch an die bildsamen holländer abhält — sie hat für uns deutsche ausdrücklich den pädagogischen wert, uns etwas aus der grübelnden tiefe und ahnungsvollen dunkelheit herauszuhelfen; man bewegt sich mit ihr gewissermaßen mehr im tageslicht, nicht just wie der flatternde schmetterling, oder doch nur wie ein schmetterling, der an der unsichtbar feinen strippe der norm und der logik und der präzision gehalten wäre, mit dem verglichen aber immerhin der deutsche geist oder stil etwas mehr verpuppung — verheißungsvolle verpuppung natürlich — gewahren läßt. Für den unterricht also in diesem fache zählen die fehler der persönlichen schwerfälligkeit und unlebendigkeit, wie die kriegsjahre des soldaten, doppelt.

Braucht es der schilderung der einzelnen züge? Die klasse als ganze beherrschen zu können, ist bei deutschen lehrern zu sehr die regel, um als vorzug zu gelten; aber daß das beherrschen nicht wesentlich auf druck oder gar lähmung hinauskomme (ein starkes abhängigkeitsgefühl belebt nicht, und angst läßt alles echte leben ersticken), daß das beherrschen vielmehr ein wecken und inbewegungsetzen der verschiedenen kräfte sei, das natürlich ist erst das wünschenswerte. Der tüchtige lehrer spielt auf dem personalbestand seiner klasse wie auf den tasten eines klaviers, die er nicht bloß niederdrückt (und am allerwenigsten mit rohem anschlag), sondern denen er mit feinfühligen fingern die gewollten klänge entlockt, vielerlei klänge in raschem wechsel und mit harmonischem gesamtergebnis. Die gleichzeitig sichere herrschaft über den stoff und die junge menschenschar ist's, was von dem lehrer, dem einfachen schulklassenlehrer, erwartet wird, und womit seine aufgabe tatsächlich viel schwerer — nein,

ich will nicht allzu mutig sein und lieber sagen: viel komplizirter — wird, als die des akademischen dozenten. Wenn er nun außer dieser technischen sicherheit eine angenehme grundstimmung mitbringt, bewahrt und unmerklich um sich zu verbreiten vermag, wenn er ein maß von ruhiger heiterkeit besitzt, wenn ihm humor nicht fehlt, wenn er natürlicher jugendfreund und auch in hinlänglichem maße jugendkenner ist, wenn er einer gesunden liebe zu seiner schülerwelt fähig ist, dann wird der erfolg seiner gewandtheit bestens gesichert oder erhöht. Und wenn ferner diese gewandtheit den mann über die allzu einengenden bahnen einer vorgeschriebenen methode sich erheben läßt (so daß er nicht wie an eine deichsel angeschirrt bleibt, oder doch etwas „über die stränge schlagen" darf), wenn er so viel geist hat, um seinen unterricht interessant zu machen, und so viel inneren reichtum, um das erwachte interesse auch festzuhalten, wenn er erfinderisch genug ist, um dem stoff neue seiten abzugewinnen, neue übungen auszudenken, neue beispiele bei der hand zu haben, wenn die belebungsmittel ihm nicht ausgehen: dann ist er der wünschenswerteste lehrer gerade auch für die lebenden sprachen, deren leben ja auch darin bestehen soll, daß ihr inhalt als lehrstoff niemals auf draht gezogen, niemals wie fürs herbarium gepreßt, nicht in erstarrter gestalt und auf einigen wenigen starren bahnen übermittelt werden soll.

Blicken wir aber doch nach diesem allgemeinen kurz auf die einzelnen aufgaben und betätigungen. Gegen den zuerst von mir geforderten und nur sehr zögernd und teilweise akzeptirten grundlegenden lautirkursus ist geltend gemacht worden, daß daraus eine zu öde periode des unterrichts werden müsse. Es kann im gegenteil eine sehr anregende und vergnügte werden (und ist es vor meinen ohren mehr als einmal geworden), wenn man die freilich an sich trockene speise mit etwas geist und humor anzurühren weiß und mit fröhlicher unermüdlichkeit umrührt. Natürlich: „Verbiete du dem seidenwurm zu spinnen!" Gebiete du dem regenwurm zu fliegen! Einigen naturen scheint der paradiesesfluch zu gelten, daß sie immer auf ihrem bauche kriechen müssen, obwohl sie gar keine schlangen sind, sondern kreuzbrave philologen. Auf das lesen oder vortragen kam schon vorhin die rede. Wenn ich in pädagogischen anweisungen aus alter zeit finde, wie eindringlich und schön da von der pflege des lesens, des lauten

oder vielmehr wohllautenden, ausdrucks- und lebens- und stimmungsvollen lesens, auch von den verschiedenen stufen des wirklichen lesenkönnens gehandelt wird, einen wie ernstlichen teil höherer bildung man darin gesehen hat, und dann mir vergegenwärtige, wie gänzlich unlebendig, öde, trocken, nüchtern, hölzern, klang- und geistlos das lesen fremdsprachlicher und innerlich reich belebter texte in zahllosen schulklassen viele jahrzehnte — nein, ich glaube: etliche jahrhunderte lang betrieben worden ist, dann kann mir nur trübselig zumute werden, und ich sehe, daß der berühmte aufstieg der menschheit nebst ihrer erziehungskunst vielmehr eine wanderung in sehr zerklüftetem gebirge ist, mit tiefen einschnitten, und daß man zwischendurch in solchen tiefen lange herumlungert. Und wenn es um eine rede des Demosthenes oder auch des Cicero[1], oder um einen platonischen dialog, um irgendein stück griechischer wie lateinischer poesie sicherlich sehr schade ist, daß es nur eben heruntergelesen oder geleiert wird, und trotz aller kundgegebenen philologischen begeisterung doch gewissermaßen herzlos, so ist es doch noch unnatürlicher, wenn entsprechenden texten aus mitlebenden sprachen auf diese weise der odem ausgeblasen wird. Da muß der lehrer vor allem sich selbst in eine große, schöne schule nehmen, und er muß dann immer wieder als vorbild auftreten, muß aber auch wirkliche leistungen seinen schülern abnötigen.

Das lesenlassen des dramatischen mit verteilten rollen hat nur dann sinn und wert, wenn es auch zu einer art von wirklich dramatischem vortrag gebracht wird: sonst wird es eher lähmend und ertötend auf sinn und geschmack wirken. Die schule setzt sich vielfach in einen gegensatz zur gebildeten gesellschaft, indem sie gewisse falsche gewöhnungen begünstigt und gewisse natürliche interessen erdrückt. Ist doch auch noch immer nicht bloß in zahllosen elementarschulen, sondern auch in den unteren klassen vieler höheren lehranstalten ein modulationsloses herausschreien, gemeines plärren und elendes leiern der jungen schüler zu hause, wiederum ein gegensatz zur rechten lebendigkeit, eine brutale lebendigkeit statt einer menschlich kultivirten. So darf auch das chorsprechen im neusprachlichen unterricht nur ganz nebenbei, nur als gelegentliche, äußere hülfe der belebung zugelassen und bewertet werden, während man zugunsten des singens — gerade auch im

[1] So auf wunsch des herrn verfs. statt „Zizero“. *D. red.*

sinne unseres themas — viel mehr sagen kann. Ich eile darüber hinweg, obwohl ich nicht ungern verweilen würde.

Anscheinend sind sprechübungen schon durch sich selbst ein mittel, dem unterricht lebendigkeit zu verleihen. Sie stehen im gegensatz zu der vorhin so bezeichneten buchmäßigkeit des unterrichts, sie verbürgen eine unmittelbare und leicht sich verteilende persönliche beteiligung, sie setzen in beziehung zum eigenen, gegenwärtigen leben und erleben, und künftigem arbeiten sie vor. Aber tun sie das alles wirklich und sicher? oder vielleicht nur scheinbar? Das letztere gewiß, wenn sie (was immer noch vorkommt und durch bestimmte hülfsmittel befördert wird) nach gedruckter formulirung eingeübt werden, aber auch, wenn sie auf zu engen, schmalen, starren geleisen, also in wenigen stereotypen redensarten sich bewegen, übrigens auch, wenn fluß und betonung nicht dem wirklichen leben entsprechen, wenn das natürliche doch durch das schulübliche erstickt wird. Und wenn der lehrer nicht eine ergiebige erläuterungs-, frage- und anregungskunst besitzt, vielleicht auch selbst sich durch die schulklasse abwärts ziehen läßt, so kommt es leicht zu solchem tatsächlich doch unlebendigen ergebnis, was man z. b. auch bei der besprechung von anschauungsbildern an manchen orten hat beobachten können, so gut diese selbige besprechung anderswo zu verlaufen pflegt. Auch der anschluß von sprechübungen an vorgänge im klassenleben trägt zur wirklichen lebendigkeit nicht eben viel bei, wegen der unbedeutendheit der geschehnisse, wegen der ganzen enge des gebietes — das freilich bei gutem willen und können immerhin erweitert werden kann. Und nicht viel wirkliche belebung habe ich vom angeordneten gegenseitigen befragen und antworten der schüler ausgehen sehen: es blieb schwerfällig, langsam, eintönig, zeitraubend. Aber ob sich nicht auch weit besseres erzielen läßt, sei nur gefragt und dahingestellt. Dagegen könnte ich *einen* zweifel nach meinen erfahrungen durchaus nicht teilen: daß bei den sprechübungen in einer gefüllten schulklasse der anteilnahme des einzelnen schülers nur das bruchteil einer minute und also so viel als nichts, nichts irgend wertvolles, zufalle, das trifft, so untrüglich das divisionsexempel scheint, doch nicht zu. Beim rechten tempo und der rechten psychologischen kollektivität, die herzustellen gewandten lehrern nicht schwer fällt, ist die beteiligung keineswegs eine so kümmerliche. Der beleg freilich

wäre nur durch ein experiment zu geben, aber er wird tatsächlich an vielen orten gegeben. Das unmögliche möglich zu machen, geht nicht an, aber das theoretisch als unmöglich nachgewiesene praktisch als möglich zu erweisen, ist schon tausendfach gelungen, und es brauchte dazu nicht einmal immer ein genie zu kommen.

Ein sehr unzweifelhaftes leben ist in einer schulklasse zu beobachten, in der „gepaukt" wird, in der man z. b. konjugationen, unregelmäßige zeitwörter, auch syntaktische regeln mit ihren beispielen, in strammem tempo, unerbittlichem fortgang, etwa unter zuhülfenahme wuchtig rhythmischer mittel, und unter zwangsweise flotter beteiligung der gesamtklasse einübt. Denn das ist doch wohl der sinn vom einpauken, daß es dabei gewissermaßen unter paukenschlag vorangehe, hoffentlich nicht der, daß der paukenschlägel beständig auf die nicht ganz lernwilligen rücken niederfalle. In jedem falle gilt der paukenschläger nicht als erstklassiges mitglied eines orchesters, obwohl er eine zuverlässige natur sein muß; den titel konzertmeister erwirbt er meines wissens nicht. Und auch dem paukenden lehrer kann kein höherer ehrenrang als der eines schulmeisters zugebilligt werden. Indessen darf man sein tun deswegen nicht unterschätzen; es ist an seinem orte und zu seiner zeit das rechte. Natürlich bleibt man damit bei den *inferioren* mitteln der belebung. Und auf demselben gebiete, das hier zumeist in betracht kommt, der einzuübenden grammatik, ergibt sich dann andrerseits nicht selten das gegenteil der rechten lebendigkeit, indem man das große vom kleinen überwuchern läßt, das regelmäßige von den besonderheiten, den ausnahmen, indem man über dem wissen des vielen einzelnen nicht zum sicheren beherrschen des wenigen hauptsächlichen kommt, oder indem man nur bis zur formulirung gelangt, und nicht zur klaren und sicheren inneren anschauung. Es ist ein gutes bild, das vom übergehenlassen in fleisch und blut. Es ist auch ein banales bild. Aber die sache ist nichts geringes, nichts leichtes, und unendlich viel täuschung über das in dieser hinsicht erreichte ist ganz gewöhnlich. Selbstverständlich besteht diese gefahr auch außerhalb der grammatik überall da, wo man zu formulirten bestimmungen hinstrebt oder auf ihnen fußen will. Das wissen z. b. um das synonymische verhältnis zweier ausdrücke ohne deutliches gefühl, ohne klare innere anschauung, die sich vielleicht *nicht* formuliren läßt, ist nichts lebendiges.

Hier kann sogleich daran gedacht werden, wie gefährlich bevorstehende prüfungen der wirklichen inneren lebendigkeit des unterrichts werden können. Übrigens scheint mir die klage darüber zum teil im ausland berechtigter als bei uns. Vielleicht läßt sich jemand unter den anwesenden fachgenossen anregen, das wesen der prüfungen (neusprachlicher prüfungen natürlich) innerhalb des unterrichts und ihm gegenüber, in England, Frankreich, Deutschland, Österreich usw., zum gegenstand einer psychologisch-didaktisch-kulturellen studie für den nächsten neuphilologentag zu machen? (Meines erachtens muß nicht die hauptunterhaltung bis an das ende aller tage — neuphilologentage — das methodische „hie Welf, hie Waibling“ bilden.)

Nun käme die behandlung der lektüre. Vom lesen war schon vorher die rede, das für mich durchaus nichts nebensächliches, nichts äußerliches ist, nichts seelenloses sein soll, am allerwenigsten bei lebenden sprachen. Ich muß wieder einmal aussprechen, was ich freilich schon manchesmal vorgebracht habe, daß ein tadellos gutes, lautes vorlesen die beschäftigung mit jedem wertvollen textstück abschließen soll: damit erst ist dem stücke sein leben zurückgegeben (oder für die schüler erst gewonnen), das ihm zwischendurch vielleicht gar sehr entzogen worden war. Beinahe ist hier eine analyse etwas ähnliches wie die operation eines lebendigen menschen auf dem chirurgentisch. Wenn er nur hinterher wieder auf die beine kommt! Es wäre leicht, eine neue philippika gegen zerklärende interpretation zu halten. Schon die präposition *inter* kann bedenkliche gefühle wecken. Der interpret tritt *zwischen* die seele des autors und die des schülers, um zu helfen natürlich, um sie zusammenzubringen, um zu überbrücken. Aber er kann sie auch sehr weit auseinanderbringen, etwa indem er selbst sich auf wanderung in allerlei abseits liegende bereiche seines wissens begibt, aber auch durch seine schönsten worte und formulirungen. Bei gedichten ist das ja am gefährlichsten. Bei solchen in fremden sprachen immerhin nicht ganz so gefährlich wie bei der muttersprache. Jene haben eben für die schüler doch eine mehr oder weniger harte schale, die durchbrochen werden muß, und dem lehrer mag hier etwas von dem beruf des nußknackers zufallen.

Um nicht weiter beim einzelnen zu bleiben: wenn die lektüre überhaupt wirklich lebendig gemacht ist erst da, wo

eine deutliche innere anschauung des gelesenen gewonnen wurde, so ist das insbesondere auf dem vornehmsten aller dieser gebiete, nämlich der dramenlektüre in obersten klassen, erst dann der fall, wenn für die seelischen vorgänge der handelnden und redenden gestalten solche deutliche anschauung gewonnen ist. Natürlich bleibt immer ein unterschied zwischen der anschauung, deren ein ganz reifer, des lebens und der seelischen konflikte und mannigfacher menschentypen kundiger leser fähig ist, und der auch des älteren und wohlbefähigten schülers. Aber der weg bis zu dem möglichen ergebnis wird oft viel zu wenig beschritten, und es ist kein geheimnis, daß die gewöhnung der fachlehrer von ihren universitätsstudien her dabei im spiele ist, obwohl die erziehende schule ganz andere aufgaben hat als die in die wissenschaftlichen probleme einführende universität. Und um das lebendige verständnis, das echte nachfühlen des einzelnen zu sichern, ist es bei fremdsprachlicher poesie oft nötig, ausdrücklich den schleier etwa einer zu jenseitigen ausdrucksweise hinwegzuziehen. Mit einer klassischen französischen tragödie z. b. werden wir deutschen am ehesten in das rechte verhältnis kommen, indem wir ihre sprache in diejenige unserer klassischen dramen umsetzen, grundsätzlich wenigstens, und bei einer anzahl von stellen auch völlig durchgeführt.

Die schwierigkeit, zu lebendiger vorstellung des inhalts durchzudringen, bleibt freilich noch größer bei abstrakter prosalektüre. Das allgemeine hat eben leben erst für den, bei dem es sich auf reichlicher, bereits gewonnener und verfügbarer anschauung vom konkreten aufbaut, und hier bleibt *alles* verständnis der jüngeren leser auf halbem wege. Das ist wohl nicht zu ändern, wir müssen erst lebend lernen, uns in das von lebendigen geschriebene einzulesen. Aber zur vorsicht in der auswahl der lektüre und in der funktion der erklärung mahnt es, und besonders gerade bei den neueren kultursprachen, deren darstellungsweise so viel abstrakter ist als die der alten. So macht es denn auch gerade für diesen unterricht einen bedeutungsvollen unterschied, welches maßes von darstellungsgabe, von sprachgewalt, von verdeutlichung der einzelne lehrer fähig ist, in seiner muttersprache oder in derjenigen, die er lehrt. Der strom der rede mag bei vielen gleich leicht und breit dahinfließen, aber die wasser des einen schlagen keine wellen, spülen nichts mit, wie es die des andern tun.

Um seinerseits belebt zu werden, ist es eben gut, in ein starkes leben hineingezogen zu werden, und das leben eines nahen lebendigen menschen hat noch seine vorteile gegenüber dem des sich im schriftwerk spiegelnden fernen geistes. Ebenso hat dann ferner alles dasjenige volleres leben, was die schüler an erkenntnissen und einsichten durch die beschäftigung mit den schriftwerken selbst gewinnen, gegenüber dem, was ihnen durch vorgedruckte oder angehängte übersichten, zusammenstellungen, charakteristiken säuberlich und fertig dargeboten wird — ein punkt, an dem nicht wenige schulausgaben die kritik herausfordern.

Man kann eine fernere seite lebendigen sprachunterrichts darin sehen, daß zum konkreten leben, zu dem kulturleben der gegenwart die beziehungen reichlich gefunden und gewonnen werden bei der wahl oder ausnutzung der lektüre, bei der zusammenstellung des wortschatzes, auch bei dem stoffgebiet der schriftlichen arbeiten. Eine umfassende und präzise anschauung des fremdnationalen kulturlebens zu vermitteln, was nach der ansicht hochstrebender fachleute das eigentliche und letzte ziel dieses unterrichts bildet, das freilich ist weit mehr, als unter den sehr beschränkenden verhältnissen wirklich geleistet werden kann. Aber mannigfache interessante einblicke, oder vergleichende blicke hinüber und herüber, brauchen deshalb nicht zu fehlen. Wie die französischen (oder englischen) aufsätze aus ihrer traditionell rhetorischen beschaffenheit in eine schlichtere, gesundere und fruchtbarere gestalt überzuführen seien, das bildet ja wohl eine noch zu lösende frage, für die übrigens geöffnete augen nicht mehr zu fehlen scheinen. Zu den schriftlichen arbeiten überhaupt aber noch die eine bemerkung: es ist eine in den schulen besonders häufige, ja eigentlich durch überlieferung sanktionirte gewohnheit, vor allem das negative festzustellen und sprachliche fehlerfreiheit als das maßgebende ziel erscheinen zu lassen. Auch dies aber bedeutet eine lähmung echten lebens, namentlich auch weil eine hemmung echten strebens, denn die beiden reimen doch wohl nicht bloß klanglich aufeinander. Wo das positive, also z. b. anläufe zu stil, beweglichkeit des ausdrucks usw. vom lehrer gewürdigt wird, ja darüber auch einzelfehler verziehen werden (was sehr berechtigt ist), da wird anregung wirksam, und also leben, das ja niemals mit der befolgung geradliniger normen zusammenfällt oder doch

dann nur leben in einem niederen sinne ist, dem mechanismus näher kommend als dem organismus. Ermutigen muß der unterricht sicherlich ebensowohl wie auferlegen und überwachen. Die erkenntnis der schranken des eigenen wissens wie der eigenen weisheit ist für einen mann eine schöne sache, und dem weisesten liegt sie bekanntlich am nächsten. Aber wenn sie dem im ersten aufstieg begriffenen immer von autoritativer seite vorgehalten wird, dann wird sie nicht viel gutes bedeuten.

Da soeben auf mechanismus und organismus die rede kam, so sei als letztes dies eine noch berührt: zur rechten lebendigkeit des sprachunterrichts gehört es auch, daß die mannigfachen einzelnen betätigungen, aus denen sich hier der gesamtprozeß des lehrens und lernens zusammensetzt, nicht in einem äußerlichen nebeneinander verbleiben, sondern mit ihren reichlichen wechselbeziehungen eine wirkliche organisation hervorgehen lassen. Das im einzelnen zu verfolgen, muß mir in diesem augenblick fern liegen, zumal ich damit zu wiederholen haben würde, was ich noch ganz neuerdings, in der kürzlich erschienenen dritten auflage meiner *Didaktik und methodik des französischen unterrichts,* nochmals auszuführen gehabt habe. Auch bin ich mir bewußt, daß von dem heute gesagten kaum etwas schlechthin neu ist. Aber das einzelne unter dem eingenommenen besonderen gesichtspunkt zusammenzustellen durfte seinen reiz haben, seinen reiz wenigstens für den sprechenden selbst.

Daß ich damit außerhalb des streites um das methodische grundprinzip geblieben bin, ist hoffentlich nicht jedem meiner verehrten zuhörer unerwünscht. Und daß ich vielmehr habe schildern und etwa anregen wollen als normiren, fordern, vorschreiben, wird wohl auch verstanden worden sein. Es ist wieder eine art von — ich schäme mich dieses bestrebens noch immer nicht — *vermittelung* zwischen den bekannten gegensätzen, deren ich mich befleißige. Noch einmal also: für lebende sprachen lebendiger sprachunterricht, das ist das wichtigste, worauf es ankommt. Und noch einmal auch dies: von den fragen der methode gelangt man immer, wenn man sie recht sorgsam verfolgt, zu den aufgaben der kunst, der persönlichen unterrichtskunst. Ihnen vor allem kann ich mein interesse nicht versagen, so lange ich — wenngleich längst der sphäre praktischer betätigung entrückt — meinerseits im

lande der lebendigen weile, namentlich auch unter den lebendigen vertretern des neusprachlichen unterrichts, den besuchern unserer neuphilologentage.

Berlin. W. MÜNCH.

THE PLACE OF THE OBJECT.

§ 1. In a former issue of this periodical[1] I discussed the place of the subject in English from a rhythmical point of view. I will now try to do the same with the place of the object.

We know that connected speech is a succession of stress-waves; that each wave has one rise and one fall of stress; that the stress is weakest at the end and at the beginning of a wave, so that, if weakly stressed words are added to such a wave, it must be either at the end or at the beginning, otherwise the wave breaks into two; that the parts of a stress-wave logically belong together; that unstressed syllables do not form separate stress-waves; and that the division into such waves is largely subjective, i. e. depends on the individual that speaks.

From what precedes we may draw the following conclusions:

(a) Comparatively long and stressed objects are separate stress-waves as a rule; short and naturally unstressed ones are not.

(b) Short naturally unstressed words, as prepositions and personal pronouns, are very apt to open and close stress-waves.

(c) Words which are not strongly stressed may frequently be put at the beginning or at the end of stress-waves without breaking them into two.

(d) If there are several unstressed words at the beginning or at the end of a stress-wave, one of these words (or more) is (are) apt to drop out in speech, if its (their) omission does (do) not harm the context.

[1] Band XIV, h. 8.

We must first say a few words about the character of objects.—As a rule we find no words between *the predicate* and *the object*, because the latter is an *enlargement* of the former, hence *a part of it*. So, because there is such an intimate connection between these two parts of the sentence, they stand as near to each other as possible. The *most* intimate connection we find between the predicate and the *non-prepositional* object, whether direct or indirect. When a preposition has been put between the predicate and the noun-word,[1] the connection becomes looser, so that the insertion of words is more apt to take place before prepositional objects than before non-prepositional ones, both for acoustic and logical reasons.

We shall now treat the place of the object in this order:

I. The predicate has *one* object:

(a) A non-prepositional one (direct or indirect): I see *him* (*the man*). I told *him* (*the man*).

(b) A prepositional one: I write *to him* (*to my friend*). It is impossible *to* (*for*) *me* (*to* [*for*] *my friend*), to come so early.—He speaks *to me* (*to my brother*).[2] I am fond *of fruit* (*of it*).[2]

II. The predicate has *two* objects:

(a) A non-prepositional object (direct or indirect) and a prepositional one (not indirect): He prevented *me* (*the man*) *from entering*. I told *him* (*my friend*) *of his mother's illness* (*of it*). I asked *him* (*the man*) *after the way*.

(b) A direct object and a prepositional indirect one: He gives *the books to the man* (*to you*). He offers *them to the man* (*to you*). He offers *it to the man* ([*to*] *him*). He dedicated *the book to his friend* (*to you*).

(c) Two non-prepositional objects (both direct): I asked *him* (*the man*) *a question*. I heard *him* (*the boy*) *his lesson*.

---

[1] See Sweet, *N. E. Gr.*, § 103.

[2] These objects are called *attributive adjuncts* by Mason (*Eng. Grammar*, § 370, note), but Sweet admits that predicate + preposition are "logically equivalent to a transitive verb"; he calls the combination a *group-verb* (*N. E. Gr.*, § 251). This does not exclude the fact that nothing can be put between preposition and noun-word, because they form a so-called *preposition-group* (Sweet, *N. E. Gr.*, § 387).

(d) A non-prepositional indirect object and a direct one: I give *him the book.* I offered *the man some money.* We sent *him this.* I gave *her something.*

(e) Two prepositional non-indirect objects: I spoke *to him* (*to my friend*) *about the matter* (*about it*). He applied *to the man* (*to me*) *for information* (*for it*).—(I spoke *about the matter to my friend,* &c.)

(f) Two prepositional objects, the one indirect, the other not: I wrote *to my friend* (*to him*) *about the matter* (*about it*). I wrote *about it* (*about the matter*) *to my friend* (*to him*).

III. The object is the opening stress-wave of the sentence (clause).

IV. The place of the object with verbal phrases as *to put on, to hand over,* &c., i. e. such as consist of a verb and an adverb.

§ 2. When the predicate is followed by one non-prepositional object, whether direct or indirect, this object will naturally be found immediately after the predicate, on account of the close connection between these two parts of the sentence. Yet from what has been said in § 1 ([a] and [c]) it follows that:

Comparatively long and stressed non-prepositional objects which form separate stress-waves may be preceded by adverbial adjuncts which are not strongly stressed. These adjuncts modify either the predicate and then belong to the same stress-wave as this predicate, or they modify the object as a word-group, in which case they are a part of the object stress-wave.

Cf.: There are a few inferences which are very distinct, and a few others which represent | *at least a strong balance of probability* (*The Adventure of the Blue Carbuncle,* Conan Doyle). He heard *again* | *the language of his nursery* (Sweet, *N. E. Gr.,* § 1845.—Not: *He heard again it*) He drew forth *with a flourish* | *one of the cards within* (*Knight Errant,* Edna Lyall). She eyed *in an agony* | *some dark bodies* (*Silence,* Mary E. Wilkins). He left the city, carrying *with him* | *an implacable hatred of New-York* (*Public Opinion,* Dec. 28, 1906).

The adverbial adjunct inserted between predicate and object sometimes forms a stress-wave by itself: They saw | *amid the smouldering ruins* | *John Seldon's House standing* (*Silence*). The

farmer and his man heard, | *in the market,* | *the ballad-singer proclaiming the events of the day* (*Public Opinion*, Dec. 28, 1906).

From what has been said in § 1 ([a], the end), it also follows that:

Short naturally unstressed non-prepositional objects are not separated from their predicate, because they form one stress-wave with it.

Cf.: The scutch grass, the long rat-tail, and the golden cushag were swishing against his riding-breeches and her print dress. "I must tell *her now*," he thought. (*The Manxman*, Hall Caine.—The whole direct quotation is one stress-group.) He heard *it again* (Sweet, *N. E. Gr.*, § 1845).

When the non-prepositional object is very long or is accompanied by adjuncts, with which it forms one or more stress-waves, we naturally find certain adverbial modifiers before it, lest these modifiers should stand too far from the predicate: Sir Edward Grey has done *admirably* | *what he had to do in the House of Commons* (*Times*, Dec. 22, 1906). Ministers will consider *most respectfully* | *all proposals, suggestions and offers with regard to fiscal matters which may be placed before them* (*Daily Chronicle*, Jan. 2, 1907).

§ 3. Prepositional objects are less closely connected with the predicate than non-prepositional ones (see § 1). Besides, they form separate stress-waves as a rule, even if the noun-word is a personal pronoun, because they consist of two words at the least. So we may draw this conclusion (§ 1, [a] and [b]):

Prepositional objects (whether indirect or not) are frequently preceded by modifying adjuncts, which belong either to the object stress-wave or to the preceding one.

Cf.: "What the deuce is all this to me, man!" "Much, sir, if you are what men say; for men speak *well* | *of you.*" (*It is never too Late to Mend*, Charles Reade). "Write *immediately* | *to the Clerk of the Rolls*", said Philip (*The Manxman*). He had yawned and thought *wistfully* | *of the old pea-jacket and the waters of the deep blue sea* (*The Trumpet Major*, Thomas Hardy). His marriage with Anne was dependent | *entirely upon his adherence to the mill-business* (*ibid.*).

Very long prep. objects, or prep. objects with modifiers, are of course apt to take adverbial adjuncts before them (see § 2, the end): One of H. M.'s ministers has written *wisely* | *on the importance of establishing some machinery whereby the Crown should act upon inter-Imperial advice* (*Daily Chronicle*, Jan. 2, 1907).

It may not be out of place to say a few words about the preposition before the object.—That the preposition cannot be omitted before the prepositional object which is not an indirect one, is a matter of course, because it expresses the exact relation between predicate and object.

In the case of the indirect object, the preposition also expresses the relation between predicate and object to a certain extent, but (as will be shown in many cases below) it is not by any means always used.—The indirect object answers to the *dative* in Old English, where its fundamental meaning was *direction* (*hē sealde* ǢLCUM *ānne pening:* the "pening" went in the *direction* of the persons who received it) or *interest* (*hīe ābǣdon* HIM *wīf* = they asked for wives *for themselves*). In Old English the dative was *inflectional*, and no preposition was used to express it. In Middle English, however, when the inflectional endings were getting lost, the preposition *to* (direction) and *for* (interest) came to be used to express it. Nouns took these prepositions before them earlier than pronouns, perhaps because the latter had always had the same form in the accusative and the dative (except in the 3rd pers. sing.). Cf.: *⁊ forr-þī ȝerrndesst tū þatt icc | þiss werrc* ÞĒ *shollde wirrkenn; | ⁊ icc itt hafe fōrþedd* TE, *| acc all þurrh Crīstess hellpe; | ⁊* VNNC *birrþ bāþe þannkenn Crīst | þatt itt iss brohht till ēnde.*[1] *Forr wha-sē mōt* TŌ LǢWEDD FOLLC *| lārspell off Goddspell tellenn | hē mōt wēl ēkenn manīȝ wōrd | amāng Goddspelles wōrdess.*[2] *But god* TO ALLE GOOD FOLK *such grauynge defendet*[3] . . . *and preide forþ wiþal |* TO PLUTO *þe god infernal, | And* TO ÞE QUEENE PROSERPINE.[4] *It stǫndeth writen in thȳ fāce thȳn errour, thogh thow telle it not* TO MĒ.[5] *Mȳ sōne, the choys is* TO THĒ *falle.*[6] At first the preposition *to* was generally used, *for* came into general use at a later date. It sometimes developed out of an *accusative*: *It is good* US *to be here* (Wykliffe, *John* XVIII, 14), which means = *it is good* FOR US, &c.[7]

---

[1] Sweet, *First Middle Eng. Primer* (*Ormulum-Dedication*: ll. 23—27).
[2] *Ibid.* ll. 55—58.
[3] Morris and Skeat II (Langland, *Piers the Plowman*, p. 190, l. 55).
[4] Morris and Skeat II (Gower, *Confessio Amantis*, ll. 225—227).
[5] Sweet, *Second Middle English Primer* (Chaucer, *Parlament of Foules*, ll. 155—156).
[6] *Ibid.* l. 406.
[7] See Stoffel, *Studies*, p. 54.

Mostly, however, *for* encroached on the preposition *to*: the sentence *Alle thingis ben* LEEFFUL TO ME (Wykliffe, *1 Cor.* VI. 12) is found with *for* in Tyndale's Bible.[1]

It will be easily understood that, when the datival meaning was felt strongly, the rhythmical character of the language favoured the use of the preposition. That is why we mostly find a preposition before the indirect object, when it occurs without another object: then it forms a stress-wave by itself (see § 1, [b]).—Cf.: Something had happened | *to Cæsar*, and nobody could control him (*The Manxman*). She has never been much | *to either of us* (*Ships that pass in the Night*, B. Harraden). Certainly it did not occur | *to them* | that their very Italian-looking neighbour understood and spoke their language as well as their own (*Knight Errant*, Edna Lyall). Captain Sorenson came to read | *to them* (*All Sorts and Conditions of Men*, Sir W. Besant).

We find the prep. indirect object after *the subject* + *the verbal predicate* (with which it forms a stress-wave), whilst *the nominal predicate* follows, in: *It was to him* | *the sign and symbol of manhood* (*Knight Errant*, Edna Lyall). See below the end of this §).

As a matter of fact, whenever the *non-prepositional* indirect object occurs alone after the predicate, another object has been omitted: "See," she said, and she lifted the paper that the maid had laid on the counterpane. "Let me *tell you*" (*The Manxman.* We may add a direct object, e. g. *what stands in this paper*).—If you won't *tell us*, the bet is off (*The Adv. of the Blue Carb.* We may add: *what we ask you*).

§ 4. Whenever the predicate is followed by a non-prepositional object (whether direct or indirect) and a prepositional one (not indirect), we may gather from what has been discussed in the preceding §§:

(a) That predicate and non-prepositional object usually form one stress-wave, so that they cannot be separated by adverbial adjuncts; and that the prepositional objects are separate stress-waves as a rule, so that they are sometimes found preceded by such adjuncts: *I told him* | *also about his late brother.*—Cf. The creations derive *a part of their majesty at least* | *from mere bulk* (*The Graphic*).

---

[1] Stoffel, *Studies*, p. 62.

He had saved *me fortunately* | *from being overturned* by a horseman riding past (*Public Opinion*, Dec. 25, 1908).[1]

(b) That the prepositional object cannot be put before the non-prepositional one, in the first place on account of the intimate connection between the latter and the predicate; in the second place, because the transposition would do harm to the logical succession of stress-waves. Hence not: *I asked after the way* | *the man* (*him*), or *I asked* | *after the way* | *the man* (*him*), but *I asked him* (*the man*) | *after the way.*

Cf.: He was fresh from the Isle of Man, and *he told her* | *of the child's illness* (*The Manxman*). *Making a call* | *on her courage*, she pushed the door open with the tips of her fingers (*ibid.*). These two are story-tellers, pure and simple, *and did any flatterer invest them* | *with higher qualities*, they would be the first to come forward with a disclaimer (John Forrest in *The African Monthly*). All these weeks *she had known nothing* | *of the country*, and now she found herself in the snow fairy-land ... (*Ships that pass in the Night*).

Whenever the non-prepositional object is very long or is accompanied by many qualifications, the order must be reversed of course (see § 3, the end): It is the only South African novel so far as I know that has conferred *upon any place or habitation* | *some species of literary individuality* (*The African Monthly*, John Forrest).

We may here speak about such verbal phrases as *to make much of*, *to pay attention to.*

These phrases consist of a transitive verb, a direct object and a prepositional (non-indirect) object. They have come to express one idea, so that they may be considered as transitive expressions, in the same way as *to look at*, *to think of*, &c. (See § 1, I [b], note.) So, because they logically belong together, they form one stress-wave, to which the subject is frequently added.—This is why these words are not separated in the passive voice: The children *were taken care of.* His words *were paid attention to* by all of us.

If, however, the noun-word in these expressions is *stressed*, or if it is *qualified*, its individual sense is brought out more

[1] In these examples the expressions preceded by prepositions are properly speaking *adverbial adjuncts*; in meaning, however, they are rather *prep. objects.* Cf. also: they sat *on the chair*, they slept *in the bed* (passive: the chair is *sat on*, the bed is *slept in*).

strongly, and its connection with the other parts of the stress-wave becomes looser.—Then we find that the direct object may belong to the same stress-wave as the verb, whilst the prepositional object is then a separate stress-wave: *They made mention | of him,* that's what I'm sure of.—*The pupils paid no attention | to the teacher's words.*—It is easy to understand that in these cases the passive voice may be: *Mention was made of him, that's what I'm sure of. No attention was paid to the teacher's words by the pupils.*

Cf.: When *mention | was made of* the "Doctor" in Threegates it was not mistaken for an allusion to any member of the Faculty (*Mrs. Bouverie,* F. C. Philips). The Premier states that *attention | will be paid at once | to matters of grave importance* (*Public Opinion,* Feb. 3, 1907). When *regard | is had to* the lack of vigour and decision that his rival, Abdul Aziz, has always shown, Moulai el Hafid's confidence in his power to bring the civil war to an end seems substantially justified (*Morning Post,* July 14, 1908).

§ 5. When the predicate is accompanied by a direct object and a prepositional indirect one, we may find the following combinations:

I give *the book* (*something*) | *to my father* (*to somebody*).
I give *the book* (*something*) | *to you.*
I give *them* | *to my father* (*to somebody*).
I give *it* | *to my father* (*to somebody*).
I give *them* | (*to*) *you.*
I give *it* | (*to*) *you.*
I dedicate *the book* | *to my friend* (*to him*).

Personal pronouns are naturally unstressed words; nouns and pronouns as *some, somebody, few, something, all, many,* &c., I consider to be naturally stressed.

We have seen already on various occasions that the non-prepositional object (the direct one is always non-prepositional) is most intimately connected with the predicate. So it is quite natural that it belongs to the same stress-wave as the predicate, especially when it is not naturally stressed.—If it is a noun, or a naturally stressed pronoun (especially when it has a certain length), it may form a stress-wave alone. The indirect object, which is put after it, is of course preceded by *to* (*for*) (see § 3) and mostly forms a stress-wave by itself (§ 1 [b]). Hence we may draw this conclusion:

Whenever a predicate is accompanied by a direct object and an indirect one, the former logically stands first, whilst the latter is preceded by a preposition. (The cases when the order is reversed will be treated below.)

Cf.: We long to be up and doing, but we cannot carve out *our work for ourselves.* (*All Sorts and Conditions of Men.*) He brought round *both hat and goose to me.* (*The Adventure of the Blue Carbuncle*). Here, *give the remaining letters to me* (*Ships that pass in the Night*). I ought to have brought *every one of the letters to you* (*ibid.*). Mrs. Goddard put them together and offered *them to him* (*Tale of a Lonely Parish*, F. M. Crawford). Mr. Juxon wrote *a note to the vicar* (*ibid.*). Auntie Nan had willed *her fortune to Kate* (*The Manxman*). He poured out *his heart to her* (*ibid.*). We mean *no harm to any one* (*ibid.*). Father gave *them to me* (*A Fair Barbarian*, Mrs. F. H. Burnett).

If the direct object is the pronoun *it*, which is *quite* unstressed, and if at the same time, the indirect object is naturally unstressed, *it* belongs rather to the *indirect object* than to *the predicate* from a rhythmical point of view. But, according to § 1 (d), such combinations as *it to me*, *it to you*, &c., are apt to be altered into *it me*, *it you*, &c. If the indirect object is not naturally unstressed, it is *less* apt to draw an unstressed syllable on towards it, so that we rarely find such combinations as *it my father*, *it somebody*, &c.—Hence:

When the direct object is the pronoun IT, *the following indirect object is usually not preceded by a preposition, if it is naturally unstressed; if it is not naturally unstressed, the preposition is rarely omitted.*

Cf.: No, you must give *it me* (*The Manxman*). So Abraham gave Lot warning as I give *it you* (*It is never too Late to Mend*). I don't offer *it to you* as a gift, but I thought if you wished to stay longer, a loan from me would not be quite impossible to you (*Ships that pass in the Night*). Bowing and smiling, he handed *it to his customer* (*Knight Errant*). All at once, he seemed to find that button and handed *it to Allan* (*Kidnapped*, R. L. Stevenson).

We frequently find an adverb inserted between the direct object and the indirect one. The latter will then be found to be a stress-wave by itself as a rule, and is consequently preceded by a preposition. The adverb belongs either to the

same stress-wave as the direct object or to the following: *I handed it politely* | *to my companion.* He bought presents | *only for his children.*

Cf.: She looked as a Spartan Maiden may have looked when *she sent her lover forth* | *to death or glory* (*The Siege of Sunda Gunge*, A. Conan Doyle). *He gave* IT (= a cake) *away* | *to that old Witch of Endor*, who lives in Tannery Lane! (*Old Pot*, Ascott R. Hope).

After many verbs, which are most of them of classic origin, such as *to dedicate*, *to attribute*, *to describe*, *to announce*, *to communicate*, we always find the order which has been discussed in this section. The datival meaning is felt so strongly that the preposition *to* is not omitted, even if the indirect object is quite unstressed:

Her kindling features banished his purpose for the time, and he delivered *himself to her play* (*The Manxman*). Is Belinda Bassett giving a party, without so much as mentioning *it to me*? (*A Fair Barbarian*, Mrs. Burnett.) Mrs. Garland would never entrust her only daughter *to the hands* of a husband who would be away from home five sixths of his time (*The Trumpet-Major*, T. Hardy).

Some of these verbs, such as *to allot* and *to assign*, are found with the same construction as *to give*, *to offer*, &c. (see below § 7): He assigned *me a place.* They allotted *him a portion.* —Cf.—He has a seat allotted *him* in each theatre (*Freethinker*, quoted from Murray, *N. E. D.*). Let every man be contented with that which Providence allots *him* (Webster's *Dictionary*). I put it to you whether it isn't too bad that three unoffending women should have such a rôle as this assigned *them* against their will (*R. Elsmere*). I was *assigned* my place on a cushion on the floor (Goldsmith, *Cit. World*, quoted from *N. E. D.*).

Still the construction with *to* is also frequently found: I allotted *to each of my family* what they were to do (Goldsmith, *Vic. of Wakef.*, quoted from *N. E. D.*). He assigned *to his men* their several posts (Prescott, *Philip II.*, *N. E. D.*).

It is a matter of course that we find the indirect object with *to* before the direct one, if the latter is strongly stressed, if it is very long or if it has qualifying adjuncts: I can hardly explain *to you* | *how interested I am in this matter* (*The Adv. of the Blue Carbuncle*). Rapidly I described *to him my adventures*, and he

heard me out (*Treasure Island,* Stevenson). I suppose that you have explained *to my brother the matter on which you require my advice* (*Mr. Meeson's Will,* R. Haggard).

§ 6. There are verbs which are followed by two *direct objects,* as *to hear, to ask, to teach*: I asked *the man a question.* I heard *him the lesson.* He teaches *me French.* In such like sentences the verb has properly speaking a double meaning, for they must be considered as contractions of *I ask the man* and *I ask a question, I heard him* and *I heard the lesson,* &c. The person-object as being the more important naturally stands first and belongs to the same stress-wave as the predicate; sometimes it is a stress-wave by itself. These constructions will be felt to be right only when the second object is naturally stressed. Whenever this object is naturally unstressed it sounds badly after the first stressed object, so that the order is then reversed, whilst the two objects form one stress-wave: I ask | *them*[1] *the man.* I heard | *it*[2] *the boy.* When both objects are naturally unstressed the one which has the least stress, is put first, of course:

I teach | *ĭt hìm.* I ask | *hĭm thèm* (= the questions).

I ask | *thĕm hìm, not hèr.*—It will be found that the second object frequently takes a preposition before it; this prepositional object is then a separate stress-wave as a rule: I asked it | *of him* (*of the man*). I taught English | *to him* (*to the boys*). I ask him (the man) | *for it* (*for information*).

Hence we may write down this rule:

When a transitive verb is followed by two direct objects, the one denoting a person and the other a thing, the former is generally put first; when the thing-object is naturally unstressed, it stands before the other object; when both are naturally unstressed, the one with the strongest stress stands last; the second object is frequently preceded by a preposition.

Cf.: Catherine could teach *them a simple dress-making* and was clever in catching stray persons to set them singing (*R. Elsmere,* Mrs. H. Ward). You ask *me for information* about certain statements made by Mr. Douglas Campbell in the *West African Mail,* of which you send me a copy (*Public Opinion,* Feb. 15, 1907). The Americans, on the contrary, have begun at once to teach *the people* | *in a systematic and com-*

[1] = the questions.
[2] = the lesson.

prehensive way | *the English language* (*ibid.* The insertion of the adv. phrase between the objects needs no comment). My profession had taught *me speed* in forming resolutions (*Tragedy of Ida Noble,* C. Russell). Ask *him no questions* yet (*ibid.*). The treatment *taught him at least* | *the power of living alone* (*The Light that Failed,* R. Kipling).

§ 7. We have now got to the case when the verb is followed by a non-prepositional indirect object and a direct object: I send *him* (*the man*) *a present.* We know that the usual place of the direct object is immediately after the predicate, so that the original construction must have been *I send a present to him* (*the man*). In order to give strong stress to this direct object, however, it was put at the end, so that the indirect object had to be placed before it.—This indirect object was naturally not strongly stressed and was apt to form one stress-wave with the direct object. But according to what has been said in § 1 (d), the prep. was very apt to get dropped.

The fact that the direct object bears strong stress is sufficient proof that it cannot be a naturally unstressed pronoun, unless we impart strong stress to it.—Therefore we do not find such combinations as: "I send *the man it,*" "I send *him it,*" "I send *the man them,*" but there is no objection to using such sentences as "I send *hĭm thèm,*" if we give strong stress to *them.*—Such constructions as "I give *them this,*" "I offer *the man something,*" "He told *me all,*" &c. are very common of course, because words as *this, that, these, those, something, somebody, all,* &c. are not naturally unstressed.

The conclusion which we may fairly gather is:

When a non-prepositional indirect object and a direct object follow a predicate, the latter object is more strongly stressed than the former, so that the direct object is not a naturally unstressed word, unless strong stress has been imparted to it. Such words as THIS, THAT, ALL, MANY, *&c. frequently stand last.*

Cf.: She had certainly given *him little signs* here and there (*Ships that pass in the Night*). There's young East, I'll give *yŏu hìm* (*Tom Brown's Schooldays*). Give *mĕ thèm* again, those hands (*In a Balcony,* R. Browning.—"Give *them again* | *to me* those hands," would be more familiar to the ear, see § 5). He, wrote *her two lines of a letter,* the first that he had penned since his illness (*The Manxman*). He had the face of a man who bore

the world no grudge (*ibid.*). I should like to know who sold *you the geese* (*Adv. of the Blue Carb.*).

Only a coward would tell *a woman that* (*The Fowler*). You have read the journal. The journal tells *you that* (*ibid.*). I pay a fair rent, but, if you think any one would give *you more*, you shall lose nothing by me (*It is Never too Late to Mend*). He gave *me one* (= a ring) each birthday for three years (*A Fair Barbarian*, Mrs. F. H. Burnett). She would show *the Whaup* | *next morning* | *the true character of that simple and noble air* (*A Daughter of Heth*, W. Black. The insertion of the adv. phrase between the objects needs no comment). Where are mine? (= my tickets) . . . A great friend gave *me them* (*The Christian*, H. Caine).

Mind the insertion of the adverbial adjuncts in: *She gave him* | *first aversion and then hatred* (*The Light that failed*). *I bring you from them* | *a story about your ball-gown* which is perfectly true (*Noughts and Crosses*, Q.).

It frequently happens that the indirect object, when preceding the direct one, is preceded by *to* or *for*. This can be the case only when the indirect object is a stress-wave by itself. (Verbs as *to dedicate*, &c. may of course also be followed by a prepositional indirect object and a direct object; see § 5, the end.) In the following cases this prepositional indirect object is apt to be a separate stress-wave:

(a) When it is very long: M. Maxim Gorki has sent *to a correspondent of the Times* a long letter describing the treatment of Nicholas Schmidt, a Moscow factory owner, by the police (*Public Opinion*, Jan. 4, 1907). To reach this standard it must be so bad as to give *to our favourite refuge from it* that added zest which makes the last touch of perfection (*Public Opinion*, Feb. 1, 1907). I hope God will vouchsafe *to my long and fervent prayers* my friend's precious life (*Public Opinion*, Feb. 8, 1907). Prince Bülow has given *to the Publishers' Press of New York* a statement regarding Germany's international position as affected by the recent Reichstag elections (*Public Opinion*, Feb. 22, 1907).

(b) When it is strongly stressed on account of its importance, whilst it cannot be put at the end, because the direct object is comparatively long: Lady Rockminster gave *to Arthur* one finger to shake (*Arthur Pendennis*, W. M. Thackeray).—It was but two years and a half since he

had seen Mrs. Goddard, and had erected *for her* a pedestal in his boyish heart (*Tale of a Lonely Parish*). Behold! once more I kiss thee, and with that kiss I give *to thee* dominion over sea and earth, over the peasant in his hovel, &c. (*She*, R. Haggard).

After *to give* we frequently find the *prepositional* indirect object before the direct object, if the former is a *thing-object*. This may be owing to the fact that *to give* is felt to have lost its original sense; it means rather *to impart*, which is among the verbs that always require a prepositional indirect object (see § 5): The dark sky gave *to the landscape* a gloomy aspect.

Cf.: It was the suddenness of the revelation, I dare say, that gave *to her form* the brilliance I found in it (*The Tragedy of Ida Noble*, C. Russell).

But: Mary Sulland never gave *the fact a thought* (*The Siege of Sunda Gunge*, A. Conan Doyle).

In *passive sentences* as *The book was given me* and in *relative clauses* beginning with a direct object (which may be omitted) of this type: *The book* (*which*) *he gave me*, *The story* (*which*) *he told to his brother*, we sometimes find the preposition used, sometimes omitted.—When the indirect object it an unstressed word, it usually forms one stress-wave with the predicate; the preposition is used, however, when the stress must le laid on the pronoun-object which is then a stress-wave by itself. When the object is a naturally stressed word, it forms a separate stress-wave and takes a preposition before it. Hence we come to this rule:

In passive sentences the indirect object is used with or without a preposition if it is naturally unstressed; if it is naturally stressed it takes a preposition before it. The same rule holds good for relative clauses beginning with the direct object (*expressed or understood*); (such verbs as *to dedicate*, &c. are of course always followed by *to*). Cf.: Is life itself losing individuality in the men and women it offers *to our observation?* (*Harper's Magazine.*) That he was disappointed at the reception his wife had *given him* did not prevent him from sleeping peacefully that night (*Tale of a Lonely Parish*, F. M. Crawford.) Two telegrams should be sent *to him* daily, giving accounts of Philip's condition (*The Manxman*). Far different was the reception given *to the institution* by the people for whose

benefit it was designed (*All Sorts and Cond. of Men*). I put it to you whether it isn't too bad that three unoffending women should have such a rôle as this *assigned them* against their will (*R. Elsmere*).

Sometimes, however, we find the preposition omitted before a naturally stressed word; that is especially the case when another unstressed word opens the stress-wave (see § 1 [d]): The story was told | *even his friend.*

Cf.: There are things no man intends to tell *even his bosom friend* (*Public Opinion*, Jan. 11, 1907). The Italian Press has been greatly impressed by the honour *shown the Duke* by King Edward (*ibid.*, Jan. 18, 1907). His (Campbell-Bannerman's) party management, if it is sometimes slowly developed, and if too loose a rein is sometimes given *individual Ministers*, is, on the whole, skilful and sound (*ibid.*, March 8, 1907).

§ 8. When the predicate is followed by two prepositional non-indirect objects, either is generally a separate stress-wave.—From the comparatively loose connection with the predicate we may gather that either may stand first, as far as the meaning is concerned. This is in fact the case, when they have equal stress: "I spoke *to him about it*," "I spoke *about it to him*," "I spoke *to the man about the matter*," "I spoke *about the matter to the man*."—It needs no comment that, if one of the two equally stressed objects is very long or is attended by adjuncts, it stands last: "I spoke *about the matter to the man who . . .*"

When one of the objects is naturally stressed and the other is naturally unstressed, the latter generally stands first and often belongs to the same stress-wave as the predicate: "He spoke *to me about the matter*." Rather not: "He spoke *about the matter to me*," unless *me* has to be stressed for some reason or other; hence:

When the predicate is followed by two equally stressed prepositional non-indirect objects, either may stand first, unless one of them is long or is qualified by adjuncts, in which case this object stands last. When they are differently stressed the least stressed precedes, unless it is accompanied by some qualifying adjunct or adjuncts.

Cf.: The curious part of it was, that Theodore Bevan, who constantly saw Roger Penhurst at the King's Head, and sometimes spoke *with him about passing events*, never once referred

to Nora, and never spoke *to her of her father* (*The Fowler*, B. Harraden). In either case it would hardly do to reverse the order.

§ 9. It is a matter of course that the rule which has been stated in § 8 applies also to two prepositional objects one of which is *indirect*: "I wrote *to the man about the matter*," "I wrote *about the matter to the man*," "I wrote *to him about it*," "I wrote *about it to him*," "I wrote *to him about the matter*," "I wrote *about the matter to him*," I wrote *about the matter to him who . . .*," &c.

Cf.: You must write *to me about all you do* (*R. Elsmere*, Mrs. Ward). I replied *to him on all the questions* that he asked me in connection with this affair (*Public Opinion*, Feb. 15, 1907).

§ 10. Objects, direct as well as indirect, prepositional as well as non-prepositional, are often put at the head of a sentence[1] for the sake of emphasis. They are then separate stress-waves and do not lose their prepositions when being indirect.

Cf.: *Upon their health* depends their physical strength and energy (*Public Opinion*, Feb. 1, 1907). *Only a few words* did she speak, for her breath was short (*The Manxman*). "Catherine, could you ever have married a man that did not believe in Christ!" "Never, Rose! *To me* it would not be marriage" (*Robert Elsmere*). *A wearier looking desert* man never saw; but at least it was clear of troops, which was our point (*Kidnapped*, Stevenson). *To me* this person offered himself as a noble, handsome man, of imposing presence, of a beauty even stately (*The Tragedy of Ida Noble*).

Objects represented by interrogative or relative pronouns open the sentence or clause. It is a well-known fact that prepositions preceding such objects are generally put after the verb, especially in the spoken language:

"*Whom* do you speak *of*?" "The pen (*that* / *which*) I was looking *for*." It is also well-known that this custom is followed with *adverbial adjuncts* as well: "*What* are you writing *with*?" "The chair (*that* / *which*) he was sitting *on*."

The postposition of the preposition in the first case may be explained by its close connection with the verb and by the fact that interrogative and relative pronouns have weak

---

[1] See *Die Neueren Sprachen*, band XIV, h. 8, s. 464 ff.

stress (at least when noun-words),[1] so that it is easier not to pronounce an unstressed word before them. On the analogy of these constructions the preposition is also put at the end when it forms an *adverbial adjunct* with the pronoun.

The front-position of the pronoun (which may cause it to be looked upon as a subject) and its want of stress perhaps account for the use of *who* instead of *whom* in *interrogative sentences* (not in *relative clauses*): "*Who* did you speak of?"

On the analogy of such constructions as "*Who(m)* did you speak *of*?" "The man *whom* I look *upon* as a patriot," similar constructions have arisen with the *indirect object*: "*Who(m)* have you given the book *to*?" "The man *whom* I have sold the horse *to*."—(Also: he had no one else [whom he was, or: was in a position] to tell it *to*.)

We also understand now how questions such as "*Who by*?" "*Who with*?" (as occurring in: "The glass has been broken. *Who by*?") came to be used. They stand for "*Who* has it been broken *by*?" &c.

Cf.: *Who* did you sell the geese *to*? (*Adv. of the Blue Carbuncle.*) "I am sorry," he said the instant after, regretfully. "*What for*?" "Letting your hand go so quickly" (*Far from the Madding Crowd*). He had no one else *to give things to*, and he said I should have everything I took a fancy to (*A Fair Barbarian*, Mrs. F. H. Burnett). "I *did* put on my diamonds; but—I took them off again," stammered Isabel. "*What* on earth *for*?" "I did not like to be so fine" (*East Lynne*, Mrs. Wood).

From all this it is clear that interr. and rel. pronouns stand at the beginning, but not because they are apt to form separate stress-waves. On the contrary, they are most times naturally unstressed, and it is chiefly owing to this fact that prepositions which ought to precede them are put in another part of the sentence in daily speech (see § 1 [d]).

§ 11. Verbal phrases as *to put on*, *to draw back*, &c., which consist of a verb and an adverb form to a certain extent a sense-unit, so that they are not easily separated. So when they are accompanied by a comparatively long and stressed object, which is apt to form a separate stress-wave, this object usually stands after the verbal phrase. Hence:

---

[1] Sweet, *N. E. Gr.*, § 1915.

Naturally stressed objects (in this case generally NOUNS) *usually follow verbal phrases consisting of a verb and an adverb.*

Cf.: He *held out his hand* like the king of all Asia; George grasped it like an Englishman (*It is Never too Late to Mend*). The process of seizing, stunning, pinioning, and *carrying off unwilling hands*, was one which Bob as a man had always determined to hold out against to the utmost of his power (*The Trumpet-Major*).

Yet we frequently find nouns *between* the two parts. This is of course when these words are comparatively stressless whilst the adverb is rather strongly stressed. Then object and adverb will generally be found to form a stress-wave, or they form a stress-wave together with other preceding parts of the sentence (*He put | his˘hat ōn* or *He put hĭs hăt ōn*). It will be seen that as a rule the object is then more closely connected with the adverb than with the verb. We may distinguish between the following cases:

(a) *When the adverb is stressed because* CONTRAST *has to be expressed:* "They certainly won't know him for a seaman now," remarked the landlord, laughing, and again *surveying Bob up and down* (*The Trumpet-Major*, Thomas Hardy).

(b) *When the object is very little stressed on account of its lack of importance, which may be the case because it has been named before:* A *horse-shoe* he had carefully placed in the rack above him, slipped through the netting, falling with a musical ring upon his head. Having staunched the wound with his handkerchief, he stooped and *picked the horse-shoe up* (*Sketches in Lavender, Blue and Green*, Jerome). The child's face lost its softness. *She drew one hand away* (*R. Elsmere*). *The subject of the sensational reports of the Thaw trial* was brought up in the House of Commons to-day by Mr. Stockton. Mr. Lemieux commended the action of Mr. Stockton in *bringing the matter up* (*Public Opinion*, Feb. 15, 1907).

The adverb also follows and is a stress-wave by itself (or forms a stress-wave together with some following word[s]):

(a) *When it stands instead of a clause, a part of a clause or an important word:* "I heard the man | *out* (= till he had finished his story)," "I read the book | *through* (= from the beginning to the end)," "He put some money | *by* (= aside)," &c.

Cf.: *Take the old man* | in (= into the house) and give him, whatever is going, and his mug and pipe (*It is Never too Late to Mend*). "A large form?" she inquired, *casting her eyes* | *around* (= around her) and *swinging back her hair* (see above), which was black in the shaded hollows of its mass (*Far from the Madding Crowd*, Thomas Hardy). *She flung the question* | *out* (= out of her mouth) a kind of morbid curiosity driving her on (*Robert Elsmere*, Mrs. H. Ward). I must have *the old man up* (= the captain up on deck—*An Ugly Risk*, J. Runciman).

(b) *When the adverb is followed by some phrase to which it belongs rather than to the verb:*
He carried a good deal of money | *abòut with him,*
He handed the cup | *ovèr to me.*

Cf.: "You wretch!" she added, after a minute, laying *her bright head* | *dòwn on the book before her* (*R. Elsmere*). "And I tell you, Parrington, you're not coming here to turn things topsy-turvy and send *my poor Willie* | *oùt into the cruel world*," said Mrs. Mary, a little tearfully (*The Fowler*).

(c) *When the adverb might be felt as a preposition*[1] *if it stood before the noun or pronoun; then its postposition emphasizes it and makes it either a separate stress-wave* (or it forms a stress-wave with the object): "Let us talk the matter | *over*" (or: | *the matter over*).

Cf.: But as he *turned the matter over* | *in his mind*, it seemed to him that since it was directly for her good, he would now be justified in speaking (*A Tale of a Lonely Parish*). If they would but stand by him, he would *fight the matter through* | (or: *the matter* | *through*) and they should not suffer (*Robert Elsmere*, Mrs. H. Ward). Oak wheeled *the cot round* | a little mòre to the South (*Far from the Madding Crowd*).

§ 12. When the object is a naturally unstressed word (in this case all pronouns are included) it is of course put before the adverb, because it is less stressed. Object and adverb form a separate stress-wave or belong to the same stress-wave as the verb: "I put | *it on*" (or: *I put it on*), "We shall find | *that out*" (or: *we shall find that out*).

[1] Sweet, *N. E. Gr.*, § 1043.

Cf.: I took the tattered object in my hands, and *turned it over* rather ruefully (*The Adv. of the Blue Carb.*). People will *make it out* against an officer of his Majesty's revenue, if *make it out* they can (*Treasure Island*). They would *pick themselves up*, and hobble home for their lives (*Noughts and Crosses*, by Q.). How many of them do you suppose could hang on the raft as we *haul her back?* (*An Ugly Risk*, J. Runciman). His dog was howling, his head was aching fearfully—somebody was *pulling him about* (*Far from the Madding Crowd*).

When an indirect object follows, it is prepositional and forms a stress-wave by itself, unless the adverb is closely connected with it. Mind the difference between: "He sent *it* (*them*) *back* | *to me* (*to my father*) and "He sent *it* (*them*) | *back to me* (*to my father*) (see p. 228, § 11[b]).[1]

Cf.: "I can see nothing," said I, *handing it back* | *to my friend* (*The Adventure of the Blue Carb.*). "Why do you give *me this?*" (see § 7) . . . "Because . . . I thought you would like it," stammered Pot. "Not so much as you would," said she *holding it out* | *to him* (*Old Pot*, Ascott R. Hope). He gave *it away* | *to that old Witch of Endor* (*ibid.*). But: *Pot had given away his cake* | *to the richest old maid* in the town (*ibid.*).

When the indirect object is naturally unstressed, it may of course stand before the adverb, with which it then forms a stress-wave as a rule (the adverb and object may also belong to the same stress-wave as the verb). The indirect object is of course not preceded by a preposition: "He sent *me back* | *the book.*"—Such constructions as "He sent *the man back* | *the book*" are unusual, unless the direct object is accompanied by modifiers.

Cf.: And now, John Breck, if ye will hand *me over* | *my button*, this gentleman and me will be for taking the road (*Kidnapped*, R. L. Stevenson). *Just hand me up* | *the hammer*, John; I think I'll have to drive in another nail (*Public Opinion*, April 22, 1907).

Instead of "He sent me back the book," it is equally

---

[1] In the same way we may distinguish between: "I sent *the book back* | *to the man*" and "I sent *the book* | *back to the man.* Cf. I hallooed *a cheer* | *back to them* with a flourish of my cap (*The Tragedy of Ida Noble*). You would be obliged to hand *the schooner over* | *to the authorities of the port* (*ibid.*).

correct to say: "He sent back *the book to me*," in which case the indirect object is emphatic. It is a matter of course that the indirect object may also be represented by a naturally stressed word.

Cf.: He brought round *both hat and goose to me* (*The Adv. of the Blue Carb.*). Were it a case of handing over *the country to rational broad-minded* men, there would be less difficulty in accepting the modified Home Rule Suggestions (*Public Opinion*, Feb. 22, 1907). She went up to him, and put out *both her hands to him* (*The Fowler*).

With which compare: "But did not you say," she asked, "that when we arrived at an English port you would be obliged to hand *the schooner over to the authorities of the port?*" (*The Tragedy of Ida Noble*). See above p. 229.

Rotterdam. R. Volbeda.

BERICHTE.

XIV. ALLGEMEINER DEUTSCHER NEUPHILOLOGENTAG IN ZÜRICH

(16.—19. mai 1910).

ERSTE ALLGEMEINE SITZUNG

Dienstag, den 17. mai, morgens 9 uhr im rathaussaale.

(Fortsetzung.)

Nach den vertretern der Schweiz kamen die ausländischen zu worte.

Dr. *F. Spencer* (London) spricht im namen der englischen regirung. Das englische unterrichtsministerium verfolge mit großem interesse die verhandlungen der deutschen neuphilologentage, die auf die entwickelung des neusprachlichen unterrichtswesens von wesentlichem einflusse seien. Neuerdings sei durch die freigebigkeit des baron Schröder in Cambridge ein lehrstuhl für germanistik geschaffen worden, auf den man Breul berufen habe. Hoffentlich werde nun auch für den deutschen Braunholtz ein solcher lehrstuhl gestiftet.

M. *Girot*, der nebst den herren Delobel und Schweitzer mit der vertretung der französischen unterrichtsverwaltung beauftragt worden ist, spricht zunächst seine überzeugung von der notwendigkeit der kongresse aus. Dem neusprachlichen unterricht liege die hohe aufgabe ob, vorurteile zu vernichten. Unter den gegenständen der diesmaligen tagung interessire die franzosen insbesondere auch die vereinfachung der terminologie, da sich hiermit zurzeit auch eine französische kommission befasse.

Prof. *Pizzo* vom polytechnikum in Zürich, ein geborener italiener, begrüßt die versammlung in seiner muttersprache. Er spricht von der bedeutung des saales, in dem die tagung stattfindet, für die einheit Italiens und nennt die modernen sprachen die vermittlerinnen moderner ideen.

Geh. hofrat *Schipper* (Wien) ist von der österreichischen unterrichtsverwaltung und von dem wiener neuphilologischen verein mit der begrüßung der versammlung beauftragt worden. „Es gibt kaum einen staat, der im unterrichtswesen einen so großen wandel durch gemacht hat wie Österreich. Bei uns gab es zwei kategorien von mittelschulen, von denen die eine auf dem studium der neueren sprachen aufgebaut war, während sich die andere in keiner weise um das neue kümmerte. In dieser hinsicht ist im letzten jahrzehnt durch den einfluß des wiener neuphilologischen vereins ein großer wandel eingetreten. Bei der durchführung der reform sind uns die musteranstalten in Deutschland und in der Schweiz vorbildlich gewesen. Hervorragende schweizer, die bei uns tätig sind, wie Cornu, Freymond, Glauser, Meyer-Lübke haben uns auf nachahmenswerte einrichtungen in ihrem heimatlande aufmerksam gemacht. Auch von dieser tagung hoffen wir anregungen für die weitere entwickelung unserer reformbestrebungen heimzubringen."

Geh.-rat *Münch* (Berlin) begrüßt die versammlung im namen des preußischen unterrichtsministers und nimmt hierbei die preußische unterrichtsverwaltung gegen den vorwurf in schutz, daß sie sich gegen neuerungen von außen abschließe. Wenn sie auch jeden schritt zu änderungen nur mit großer vorsicht tue, so könne sie sich andererseits rühmen, daß sie keinen schritt zurückgemacht habe. Wie wenig man abgeneigt sei, von fremden ländern zu lernen, könne man auch daraus erkennen, daß sich Preußen für seine erste universität die vertreter der romanischen philologie aus Zürich geholt habe.

Jonescu (Bukarest) stellt sich als der erste rumäne vor, der von seiner regirung zum besuche eines deutschen neuphilologentages abgesandt sei. „Es ist vielleicht nicht bedeutungslos, daß diese erste vertretung im Schweizerlande stattfindet. Die kleine Schweiz wird von uns immer mit sympathie angesehen. Hier scheinen mehr als sonst irgendwo die ergebnisse der deutschen, französischen und italienischen kultur zusammengefaßt zu sein."

Nachdem prof. dr. E. *Mann* (Stuttgart), der vertreter des württembergischen neuphilologenverbandes, einige worte für seine regirung gesprochen hat, und prof. dr. Ad. *Müller* (Berlin), der vertreter der berliner gesellschaft für neuere philologie, in seiner kurzen rede der schweizer Tobler und Morf gedacht hat, dankt der vorsitzende prof. dr. Vetter allen rednern und gibt insbesondere seinem bedauern darüber ausdruck, daß Morf durch eine schwere erkrankung am erscheinen in Zürich behindert worden ist.

Nach einer kurzen pause übernimmt rektor prof. dr. J. *Boßhart* (Zürich) den vorsitz und erteilt universitätsprofessor dr. L. *Gauchat* (Zürich) das wort zu seinem vortrage über die *Sprachforschung im terrain.*[1]

[1] Der vortrag wird im *Bulletin de la société internationale de dialectologie* erscheinen.

Gauchat hat sich seit dem jahre 1887 infolge einer anregung Morfs mit der erforschung lebender mundarten beschäftigt. Das studium des wohl edirten altfranzösischen textes mit hülfe des kommentars war eine fortsetzung der lateinstunden auf dem gymnasium gewesen. Als sich aber der vortragende zum ersten male einem leibhaftigen vertreter einer lebenden mundart gegenüber sah, zu der es keine grammatik und kein wörterbuch gab, befand er sich in einiger verlegenheit. Es gelang ihm auch zunächst nur, die gröbsten züge der mundart zu erkennen und zu fixiren. Seit mehr als zwanzig jahren aber hat er den größten teil seiner zeit auf dem terrain verbracht.

Welches sind nun die vorteile eines solchen studiums? Zunächst wird das ohr zur aufnahme eines lautsystems erzogen. Die meisten studenten begnügen sich damit, eine vorlesung über die laute zu besuchen. Man schicke sie hinaus, wo sie fremden lauten auf gnade und ungnade ausgesetzt sind. Nur im terrain haben wir es mit lauten zu tun, die frei sind von jeder konjekturalkritik. Wenn wir sehen, wie viel irrtümer selbst hier vorkommen, wie kommen uns dann die ergebnisse der altfranzösischen lautlehre vor? Die wirklichkeit übertrifft alle unsere vermutungen. Für den übergang von *u* > *ü* z. b. finden wir die zwischenstufen in schweizer dialekten. Wir brauchen also die kelten nicht dafür verantwortlich zu machen.

Der grundirrtum, daß die sprechmöglichkeit ein wichtiger faktor zur sprachentwickelung ist, ergibt sich aus dem studium der lebenden mundarten, in denen wir oft sehr schwer aussprechbare lautverbindungen finden.

Sehr wichtig für die *erziehung* des sprachlehrers ist das studium der lebenden mundart. Es ist durchaus nicht dasselbe, ob wir ein linguistisches faktum neu beobachten oder aus büchern erlernen. An eigene erfahrungen pflegen wir mehr denkarbeit anzuknüpfen. Wissen erwerben wir besonders in solchen fällen, wo wir selbst beteiligt sind. Eine erlebte lebensgefahr ist wirksamer als eine berichtete. Das richtige erfassen lebender laute ist eine kunst, die man erst nach einiger erfahrung erlernen kann; sie ist aber sehr wichtig für jemanden, der in der schule mit lebenden lauten zu tun hat.

Auch für die morphologie der sprache sind die lebenden mundarten sehr interessant. Wir lernen entlegene futur- und konjunktivformen kennen, die ihr entstehen einem analogischen prozeß verdanken. Wenn wir sehen, daß die formen für „er ist gestorben" häufiger sind als für „er stirbt", so werden wir auf morphologische machtverhältnisse aufmerksam gemacht. Das historische studium der schriftsprache verschafft uns keinen einblick in die subjektive färbung dieser erscheinungen.

Die feine syntax wird mit besserem erfolge in der litteratur aufgesucht werden. Dagegen sind die mundarten eine unversiegbare quelle der erkenntnis für den wortschatz. In einer mundart wird ein braver mensch *paradis* genannt. Man bezeichnet dort mit *paradouze* jemanden, der noch braver ist als der gewöhnliche mensch: in anlehnung an *douze*, das ja auch mehr als *dix* ist.

Mineur bedeutet in der Schweiz „fahrender musikant", ein überbleibsel aus jener zeit, wo bergleute als fahrende musiker herumzogen.

In *se demorar* = nfrz. *s'amuser* zeigt sich einfluß des deutschen. Auch der alemanne sagt „sich verwîlen“ in demselben sinne.

Man hat früher behauptet, daß die sprache des landmanns außerordentlich arm sei, daß er mit einigen hundert worten auskomme. Das ist ein irrtum. Sie ist reich an lauten, formen und worten. Für *faire faillite* hat man z. b. über 30 ausdrücke aus der französischen Schweiz. Welch einen blick in die volksseele werfen wir, wenn wir erfahren, daß es allein 26 schimpfwörter für den volksschullehrer gibt!

Die sprachforschung im freien ist außerordentlich wichtig auch für die etymologie. Hier wird uns der zusammenhang zwischen sachen und wörtern klar. In vielen fällen wird unser ländlicher gewährsmann noch den ursprung einer seltsamen benennung aufklären können.

Wissen und leben (name einer bekannten züricher zeitschrift) sollte der name unserer etymologischen wissenschaft sein. Es ist nützlich, unsere lückenhaften realienkenntnisse im terrain zu ergänzen. Vor allem aus methodischen gründen ist es dringend zu wünschen, daß unsere studenten mit dem leben in verbindung kommen. Wenn wir sehen, wie wissenschaftlich der unterricht in anderen disziplinen betrieben wird (z. b. in den naturwissenschaften), so erhebt sich die frage, ob nicht auch die schüler der höheren klassen über das leben der sprache unterrichtet werden sollen. Die schüler sollen erfahren, daß sich die sprache nach ewigen gesetzen entwickelt. Besonders aber muß der neuphilologische student das leben der sprache kennen lernen. Für diejenigen, die nicht die französische Schweiz durchwandern können, bieten die deutschen dialekte einen gewissen ersatz. Dialektische eigentümlichkeiten kann man außerdem aus den dialekttexten von Herzog und aus dem *Atlas linguistique* von Gilliéron kennen lernen.

Auf den außerordentlich anregenden vortrag folgte nur eine kurze erörterung. Prof. *Scheffler* (Dresden) wies einen ähnlichen übergang, wie den romanischen von *u* > *ü* auch in norwegischen dialekten nach, und prof. *Schröer* (Köln) unterstrich nachdrücklich Gauchats forderung der wichtigkeit solcher „forschungen im terrain“.

Der folgende vortrag über *Lebende sprachen und lebendiger sprachunterricht*, den geh. regirungsrat *Münch* (Berlin) hielt, ist in den *N. Spr.*, s. 193—210 im wortlaut abgedruckt, weshalb wir an dieser stelle nicht darauf einzugehen brauchen.

Zweite allgemeine sitzung.

Dienstag, den 17. mai, nachmittags 3 uhr.

Den vorsitz führt prof. dr. *Vetter* (Zürich). Zunächst werden geschäftliche dinge verhandelt. Der bereits in der vorversammlung der delegirten verlesene geschäftsbericht wird noch einmal vorgetragen. Den wichtigsten teil der verhandlungen bildet die besprechung eines erlasses des preußischen kultusministers, demzufolge in zukunft nicht mehr urlaub zu solchen tagungen wie dem neuphilologentage gewährt werden soll. Das veranlaßt prof. *Stengel* (Greifswald), auf den plan zu treten. Er sieht in dem erlaß das wirken des heiligen bürokratius der juristen, die kein verständnis für die bedürfnisse der neuphilologen

hätten. „Ich brauche nur an die beiden vorträge von heute morgen zu erinnern, um zum bewußtsein zu bringen, daß solche vorträge auf alle, die im aufreibenden schulbetriebe stehen, erfrischend wirken.“

Geheimrat prof. dr. *Münch* sucht den minister zu verteidigen. Der erlaß sei nicht so schlimm gemeint, wie er aufgefaßt worden sei. Jedenfalls liege weder mißachtung der neuphilologischen bestrebungen noch engherzigkeit vor.

Nach einigen weiteren bemerkungen aus der mitte der versammlung spricht prof. *Stengel* die hoffnung aus, daß geheimrat Münch dem minister über die mißstimmung mitteilung machen werde, die der erlaß hervorgerufen habe.

Ein antrag von *Nagel* (Hannover), daß durch zahlung von 20 mark die lebenslängliche mitgliedschaft des verbandes zu erlangen sei, wird angenommen.

Sodann stattete direktor *Dörr* einen kurzen bericht über die *Assistants étrangers* ab. Er hat sich in verschiedenen bundesstaaten nach den erfolgen der einrichtung erkundigt. In mehreren staaten (wie Baden, Hessen, Württemberg) lehnt man die einrichtung gänzlich ab. Preußen hatte im letzten jahre 50 französische, acht englische und sechs amerikanische assistenten und hatte zwölf nach Frankreich, zwei nach England und sechs nach den Vereinigten Staaten entsandt. Die den deutschen assistenten im auslande gewährte freie station sei dem gehalte, das die ausländer bei uns erhalten, nicht gleichwertig. Im übrigen sei man im allgemeinen mit der einrichtung zufrieden.

Direktor *Walter* erzählt im anschluß an direktor Dörrs bericht, daß an seiner schule die *Assistants étrangers* gelegentlich mit günstigem erfolge für die angestellten lehrer unterrichtet hätten. M. *Weill* (Paris) hält die deutschen assistenten nicht für ausreichend vorgebildet, als daß man ihnen solchen unterricht ohne schaden anvertrauen könne.

Aus den sonstigen verhandlungen der geschäftlichen sitzung sei noch eines vorschlages des direktor *Unruh* (Breslau) gedacht, zur ergänzung der kanonlisten eine zusammenstellung der schriftsteller zu veröffentlichen, die von einzelnen provinzialschulkollegien zur lektüre empfohlen worden seien.

Nach einer kurzen pause tritt die versammlung unter vorsitz des prof. *Martin* (München) wieder in die eigentlichen verhandlungen ein. Zunächst spricht direktor *Dörr* über die *Vereinfachung der grammatischen terminologie.* Wie der bericht über die *Assistants étrangers* ist der über die vereinfachung der grammatischen terminologie eine folge der verhandlungen des internationalen neuphilologenkongresses, der ostern 1909 in Paris getagt hat. Dort war über die arbeiten der kommission berichtet worden, die in Frankreich unter dem vorsitze Brunots über die vereinfachung der grammatischen terminologie zu beraten hatte: auf Brunots anregung legt Dörr der versammlung in Zürich den wunsch vor, es möchte zunächst in Deutschland, England und Frankreich durch eine kommission eine vereinfachung der terminologie herbeigeführt werden und, wenn das geschehen sei, auf einem internationalen kongresse eine einigung auf diesem gebiete versucht werden. Direktor Dörr erbietet sich, mit den englischen und französischen kollegen, die sich mit dieser frage beschäftigen, im einvernehmen zu

bleiben, und wird beauftragt, dem nächsten neuphilologentage über die ergebnisse der betreffenden erörterungen zu berichten.

Als letzter punkt stand auf der tagesordnung dieser sitzung: *Wie verhalten sich die schweizerischen, französischen und deutschen höheren schulen zu dem erlasse des unterrichtsministers Leygues, betreffend die vereinfachung der syntax?* Hofrat dr. *Thiergen* (Dresden) hatte es übernommen, darüber zu berichten.

Der vortragende führt aus, daß er absichtlich den erlaß Leygues' seiner besprechung zu grunde gelegt habe, weil dieser erlaß der anfang einer hoffentlich bald weiter gehenden reform sei. Dieser ministerielle reformvorschlag sei um so anerkennenswerter, als er im gegensatz zu einer so einflußreichen körperschaft wie der *Académie Française* erfolgt sei. Es wird sodann an die verschiedenen arbeiten zur reform der französischen rechtschreibung erinnert (Clédat, Brunot) und an den ausschuß, der am 11. februar 1903 durch ministerialerlaß aus den hervorragendsten kennern der französischen sprache gebildet wurde. Er hat eine liste von besserungsvorschlägen aufgestellt z. b. bezüglich der schreibweise der vokale (*fame = femme*, *cliant = client*), beseitigung überflüssiger konsonanten (*cors = corps*, *neu = nœud*) usw. Gegen diese reformvorschläge haben sich die *Académie Française* und einzelne ihrer mitglieder gewandt, sowie verleger und buchdrucker, die ein einstampfen der alten auflagen von schulbüchern befürchten.

Da die frage der rechtschreibungsreform in Frankreich selbst noch nicht erledigt ist, so will sich der vortragende nur mit dem „toleranzedikt" Leygues' befassen. Er erzählt, daß an der von ihm geleiteten schule ein lehrer sie überhaupt nicht beachtet habe, ein anderer sie zwar gelehrt, aber ihre befolgung als fehler angestrichen habe, während ein dritter die regeln überhaupt nur in der fassung der *tolérances* gelehrt habe. Nachdem der vortragende an seiner schule die sache einheitlich geregelt hatte, überzeugte er sich auf einer dienstreise durch Deutschland davon, daß überall eine ähnliche ungleichheit herrschte. In Frankreich befolgen zwar die *écoles primaires* die *tolérances*, während in den höheren schulen willkür herrscht. Auch die lehrbücher, sowohl die französischen wie die deutschen, zeigen dasselbe bild der ungleichheit.

Eine umfrage bei journalisten und schriftstellern ergab, daß sie im allgemeinen die *tolérances* befolgen. Selbst Rostand, der sich in einem gedicht als entschiedener gegner der reform erklärt hat, konstruirt im *Chantecler craindre* in bejahender form ohne *ne*.

Der redner schlägt schließlich folgende richtlinien vor: 1. Die von dem erlasse des ministers Leygues betroffenen syntaktischen regeln sind nach alter art zu lehren; die sogenannten *tolérances* sind als ergänzung dazu zu geben. 2. Die befolgung der *tolérances* wird weder in den prüfungs- noch in den regelmäßig wiederkehrenden klassen- oder hausarbeiten als fehler gerechnet.

Die versammlung ist im wesentlichen mit diesen richtlinien einverstanden. Gegen eine reglementirung der sprache, wie sie von Thiergen gewünscht wurde, erhoben sich sehr gewichtige stimmen mit der begründung, daß dergleichen bei einer lebenden sprache nicht

möglich sei. Schließlich wurde der vortragende damit beauftragt, mit den regirungen zur ordnung der frage in verbindung zu treten und über die ergebnisse seiner arbeit auf der nächsten tagung zu berichten.

(Fortsetzung folgt.)

Kattowitz. M. GOLDSCHMIDT.

CONTEMPORARY DRAMA IN ENGLAND.

At last London possesses, at least in name, a Repertory Theatre. The very fact that a well known manager should have inaugurated such a theatre is a favourable sign of the condition of the English drama. Mr. Charles Frohman opened his series of performances at the Duke of York's Theatre on February 21st, and now, after a period of six weeks,[1] one is in a position to estimate in how far he has succeeded in giving London play-goers the advantages of a repertory theatre.

In the first place, he has submitted to the public only four different performances; a good repertory system should certainly exhibit more variety than that. In all Mr. Frohman has produced six plays.

Justice by John Galsworthy,
Misalliance by Bernard Shaw,
The Madras House by Granville Barker,
Old Friends by J. M. Barrie,
The Twelve-pound Look by J. M. Barrie,
The Sentimentalists by George Meredith.

The last three, being one act plays, were presented as one evening performance under the title of the "Triple Bill." Now the above list of plays is very striking; there can be no doubt that Messrs. John Galsworthy, Bernard Shaw, and Granville Barker, are three of our leading and most brilliant dramatists, but, be it observed, all their work belongs to the same class, the drama of ideas. Mr. J. M. Barrie has developed and made his own an amusing and striking kind of sentimental comedy, though in the play "Old Friends," with what success we shall see later, he has attempted to write in the Ibsen vein. George Meredith's comedy stands apart. True, it is unfinished but, as drama, it is almost negligible. From a literary point of view it is excellent, the dialogue possesses all the wit and brilliance we are accustomed to expect from its talented writer but it may be questioned whether such a play is suited for representation in a repertory theatre. It is fairly certain it would never have been played in an ordinary theatre.

Judging merely from these first six weeks it is clear that Mr. Frohman has neglected two essential features of the repertory theatre. Up to the present he has produced no play by a new writer and no revival of an old play which has obtained an assured position in English drama. This last omission is shortly to be remedied by the production of Mr. Pinero's "Trelawney of the Wells."

Without in any way wishing to disparage Mr. Pinero's work, it does seem to us that a more important play might have been selected

[1] Man beachte das datum der abfassung. *D. red.*

for the first revival. It has always seemed to us moreover that no scheme for a repertory theatre in London would have much chance of success unless the prices of the seats were somewhat reduced. Mr. Frohman has not seen his way to do this. On the other hand he has certainly gathered together a magnificent company of players, a company that only a man in Mr. Frohman's unique position could obtain, and the plays produced by Mr. Granville Barker, recognised as one of our most capable stage managers, have had the benefit of the most favourable conditions possible.

At the beginning, indeed, it seemed unquestionable that the Repertory Theatre was to embark on a voyage of unparalleled success. These expectations, it is to be feared, were not fulfilled. After all "the play's .the thing," and the plays we must confess were disappointing. Let us proceed to look at them more closely.

What we may call the Shavian school is the most important and productive branch of English Contemporary Drama. It is dominated by the commanding figure of Mr. Bernard Shaw, and on all occasions shows its respect and admiration for Ibsen; amongst its younger members are Messrs. Galsworthy, Barker, Masefield and the late Mr. St. John Hankin. The Shavian drama or drama of ideas is a direct reaction against the school of artificial comedy represented at its highest in Oscar Wilde. It is avowedly realistic rather than romantic in tone. It is, in the main, fiercely antagonistic to romance of any kind. Its writers are men whose main object is to place before the public certain ideas; they desire to instruct rather than amuse. Their plays for the most part contain scathing criticism of our modern civilisation; it is to be regretted that they all confine themselves to destructive criticism.

Mr. John Galsworthy's play "Justice" was selected for the opening performance of the Repertory Theatre. The production of his masterpiece "Strife" was the most notable event on the stage last Easter, but "The Silver Box," produced as early as 1906 had already given him an established reputation as a dramatist of the first rank. "Justice" was a good play but not on the same plane as "Strife," and in our opinion inferior to "The Silver Box." In subject matter it is closely connected with "The Silver Box." In the earlier play it was the theft of a silver box, in "Justice" it is the theft of £ 80.

William Falder alters a checque for £ 9 into £ 90 so that he may fly with Ruth Honeywell, a woman unhappily married. He is found out and sentenced to two years' penal servitude. While he is in prison Ruth leaves her husband and supports herself by going on the streets. Falder as a ticket-of-leave man finds it very difficult to obtain a position. However his original employer offers to take him on again if he will have nothing more to do with Ruth. Before he can decide he is arrested again for not reporting himself, and in desperation commits suicide by leaping from a window.

It is interesting to compare "Justice" with "The Silver Box"; in the earlier play Mr. Galsworthy wanted to show that there was one law for the rich, and one law for the poor, and made a fine play out of this motive. In Justice he merely wanted to show that our prison

system is bad, and it is impossible to make that the main motive of a play. In the third act we have a picture of life in one of our prisons, in two scenes, the one a corridor, and the other Falder in his cell. In the second of these scenes no word is spoken, we simply see Falder pacing up and down like a caged lion, and finally hurling himself against the locked door. These scenes do indeed show up well the abuses of the system but they have nothing to do with the drama. Were the third act entirely omitted the play would be quite comprehensible. Although in his novels Mr. Galsworthy seems to possess a certain dry, caustic, rather Scotch humour, as a dramatist humour seems to evade him. The character he introduces into this play to give a lighter note is singularly unsatisfactory. It is William Falder's senior clerk, whose strongest term of disapproval is "it isn't very nice," and who betrays an alarming tendency to lecture all the other characters in turn. It is probable that in Mr. Galsworthy the idea is tending to become more important than the drama.

Mr. Bernard Shaw has frankly stated that his only object in writing plays was to disseminate his ideas. When by the aid of witty and amusing plays he had obtained a certain number of people ready and willing to listen to him, the necessity of writing further "plays" vanished. But the theatre was too convenient a platform to relinquish without a struggle, so Mr. Shaw continues to use the stage for dialogue. He is quite fair to the public, he does not call these performances plays. "Getting Married" was called a Conversation, and "Misalliance," produced February 23rd, is called a "Debate in One Sitting." Action there is none in the proper sense of the word; in "Misalliance" only two things happen, the first is the collapse of an airship in Mr. Tarleton's garden which brings two strangers into the family circle, the second is the sudden appearance of an illegitimate son of John Tarleton. But there is plenty of talk, indeed, it is, as Hypatia Tarleton says, nothing but talk, talk, talk until we begin to find it boring. Hypatia is the typically Shavian woman, the man-hunting woman so well exemplified in Anne of "Man and Superman." In this debate the characters fall into pairs; we have two old men, Lord Summerhays, an impoverished aristocrat and retired Indian official, and John Tarleton, the business man of ideas who has made a mint of money through Tarleton's underwear. His son John Tarleton is a healthy sport-loving athlete almost destitute of ideas and an utter contrast to Bentley Summerhays, a weak, feeble emotional fellow, witty and brilliant but a great coward. He is engaged to Hypatia. Mrs. Tarleton is the ordinary conventional middle class female, perhaps the truest and most probable character of all. Joseph Percival who arrives with Lina on the airship unites in his own person Bentley's brains and John's muscles, and Hypatia falls in love with him. Lina is a fascinating lady acrobat to whom all the men propose unsuccessfully. Julius Baker, a wretched clerk, is an illegitimate son of John Tarleton who spouts Socialism. All these people come together and talk, they amuse, teach us Shaw's ideas and occasionally bore us. Nowadays of course all admit Mr. Shaw's genius, but it is certainly sad that during such a dearth of good drama Mr. Shaw restricts himself to debates and conversations.

Mr. Granville Barker's "Voysey Inheritance" holds a place with "Candida" and "Strife" among the great plays of the Shavian school. "The Madras House" is a most extraordinary play. Here again there is no action worthy of the name; each of the four acts are strangely disconnected with each other. The play may be said to consist of four peeps into real life. In the first act we have the interior of a middle-class house at Denmark Hill, the house where the Huxtables live, and we get a glimpse of all the irritability and weariness lying beneath the surface, the petty jealousies of six sisters and the monotony of their lives. In the second act, waiting room in Roberts and Huxtable's, drapers, we see a scandal in the shop investigated, and learn much of the evils of the living-in system. In the third act we have the Madras House itself and witness the agreement under which it is sold to an American. In the fourth act we see Philip Madras at home.

"The Madras House" is a most powerful play, and every act taken by itself is good, but it lacks homogeneity. There are a large number of characters, but all are essentially living people. Henry Huxtable is the more or less conventional man or "mean sensual man" as his brother-in-law calls him. Constantine Madras after being unfaithful to his wife goes abroad and becomes a Mohammedan. His son Philip is the cold selfish egotist unsusceptible to women. Jessica, his wife, is a brilliant society lady. Major Thomas is a comic type, a man very susceptible to the blandishments of the fair sex. The only action is the sale of the Madras House to an American and Amilia Madras's last attempt to retain her husband Constantine in England; this is unsuccessful. It is the same with all three of these writers, Mr. Shaw, Mr. Galsworthy, Mr. Barker; we feel they could have done better, and no one is satisfied with the second-best.

Mr. J. M. Barrie in a wholly serious vein is something of a novelty, and therefore "Old Friends" strikes us as somewhat strange from his pen. The play is really an illustration of the old text, the sins of the father are visited upon the children, and in so far has some resemblance to Ibsen's "Ghosts." Mr. Barrie however treats his subject in a tender sentimental way as far removed as possible from Ibsen's manner. The play is good in its way but we prefer the Barrie we know so well, the author of "Quality Street," "Admirable Crichton," and "Peter Pan," and it is this Barrie, the real Barrie, that we recognise in "The Twelve-pound Look." Mr. Barrie delights in fantasy and fun, he loves to put the title of his play in the form of a riddle. The play opens like a farce. Sir Harry Sims is just going to be knighted, and he is practising the ceremony with his wife acting as queen. He is a pompous, self-satisfied, successful man of the world, fat and well dressed. A lady typist has been sent for to reply to the congratulatory letters he has received. He recognises her as his first wife, who had run away from him. He wants to know who the man was, and when she is finally persuaded to tell him that there was no man, she went away, because she couldn't bear to live any longer with him, he is dumb-founded. She relates how she determined to go as soon as she had earned twelve pounds, which was sufficient to buy a type-writer;

the twelve pound look therefore is the expression that appears on a wife's face when she is contemplating running away from her husband. She heartily despises him and clearly reveals the hollowness and emptiness of his life, but he is and remains blind to all. He thinks she must be green with envy of Lady Sims and her jewels, but we see the twelve-pound look on *her* face, and even his equanimity is disturbed, when she incidentally asks the price of a type-writer. This play is a perfect little trifle.

In conclusion then though we are heartily in sympathy with Mr. Frohman's attempt to found a Repertory Theatre and wish it a prosperous career, we must humbly submit that, with the exception of Barrie's play, the plays produced have been a disappointment.

Of plays produced at other theatres only one may be mentioned as to some extent belonging to the Shavian school, that is Lady Bell's play "The Way the Money Goes," produced at the New Royalty Theatre. This is a play actuated and perhaps originating from an idea of social reform. The author's object seems to be to exhibit the horrors and evils of betting. She certainly succeeds in doing this; she does more, she gives us a very touching and probably true picture of the hopeless monotony and dullness of life to a poor woman. As a realistic study of life among the poorer classes in a manufacturing town "The Way the Money Goes" is a triumphant success, as a play it is open to criticism.

We see how a woman, married to a good honest working man, having once succumbed to the temptation to bet, is led into a career of degradation and deceit. She does not take this irrevocable step, as we should expect, in a time of great stress or trial, but yields on a sudden impulse. It is also somewhat difficult to understand how she could conceal it all from her husband until the delivery of a summons for debt puts him in possession of all the facts. This is the great scene in the play, and Lady Bell rises to the occasion. It is however to be regretted that the complete reconciliation between husband and wife is brought about by the intervention of a third person, a manager in John Holroyd's, the husband's, firm.

The literary play, by which is meant a play which possesses real literary value, apart from "The Sentimentalists," is represented by an English translation of Materlinck's "The Blue Bird" at the Haymarket, which has had an unprecedented success. Shakespeare is represented merely by a performance of "The Merchant of Venice" at the Court Theatre, which is however of no particular interest. The London Shakespeare Festival began at His Majesty's Theatre on March 28th under the management of Sir Herbert Beerbohm Tree, with a revival of "The Merry Wives of Windsor." Sir Herbert Tree's most interesting production however will be "The Two Gentlemen of Verona," performed in the Elizabethan manner under the supervision of Mr. William Poel.

The popular plays at present running are too numerous to be mentioned in detail, but something may be said of one or two. *Punch*, which in dramatic criticism usually restricts itself to gentle banter, has called "Don" by Rudolf Besier "the finest Comedy in London," and it goes far to deserve the statement. This play originally produced

at the Haymarket by Mr. Herbert Trench has been transferred to the Kingsway Theatre. Stephen Bonnington, the hero, is a modern Don Quixote. He has a keen sense of chivalry which he acts on without reflection and in defiance of conventionality. This causes his parents and Anne Sinclair, his betrothed, much embarassment and inconvenience. A lady, Mrs. Thompsett, whom he knew when single, is unhappy with her husband, so Don takes her away and brings her home to his parents. They and the Sinclairs, who are on a visit, are scandalised. Anne however continues to believe in him, and Mrs. Bonnington takes his part. In the third act Mr. Thompsett appears on the scene and demands his wife. The rector and his wife meet him, and endeavour to keep Don away. In vain, he meets the outraged husband, and it almost seems as though the comedy would become tragic. However, somewhat artificially, it must be admitted, the play is brought to a happy conclusion, Mrs. Thompsett returning to her husband who promises to treat her better.

Mr. William Somerset Maugham whose fame rests chiefly on bright, witty but superficial comedies such as "Mrs. Dot" or "Penelope" attempts a more serious theme in "The Tenth Man" at the Globe Theatre. Mr. Maugham is a consummate playwright; his forte however lies in comedy rather than in tragedy. It is quite true that in real life we find comedy and tragedy inextricably mingled, but to bring together the right amount of each in a play is a work of great skill. Here Mr. Maugham has not completely succeeded. Comic characters in a tragedy must be carefully subordinated to the chief tragic personage, one tragical figure surrounded by farcical ones is apt to be swamped; we lose the tragedy of its position.—Catherine Winter leaves her husband and returns home to her parents. In George Winter, the prosperous, unscrupulous financier, Mr. Maugham provides a fine rôle for Mr. Arthur Bourchier. His wife is compelled to return to him because her father is in his power. George Winter believes that nine out of ten men are fools or rogues. He meets the tenth man, James Ford, who determines to oppose him, so George Winter commits suicide. The play also contains a fair amount of politics. Its success is no doubt largely due to the superb acting of Mr. Arthur Bourchier.

One of the most interesting revivals at present being played is Oscar Wilde's "The Importance of Being Earnest," wherein Mr. George Alexander and Mr. Allon Aynesworth are playing their original parts. In spite of its brilliant wit it does not please on account of its cynical heartlessness and artificiality.

The Savoy Theatre still retains a good reputation for high class musical comedy. The palmy days of the Gilbert-Sullivan operas are of course no more, but in the "Two Merry Monarchs" Mr. Workman carries on well the traditions of the theatre. Mr. Workman himself is a comedian of the highest order, and this play gives him a very suitable part.

Two very successful and brilliant farces are still to be seen in London, "The Brass Bottle" at the Vaudeville, and "When Knights were Bold" at the Criterion.

Any one desirous of a good hearty laugh could not be better satisfied.

Much interest is being aroused in Mr. Lewis Waller's revival of "The Rivals" which will take place early in April.

London(-Marburg a. L.). G. Ashton Beacock.

DIE FERIENKURSE IN LÜTTICH
(august 1909).

Erfahrungen und eindrücke.

Diese zeilen erscheinen etwas spät, aber vielleicht noch früh genug. Sie verfolgen den zweck, denjenigen kollegen, die über die nächsten ferien ihre bestimmungen treffen möchten, einige nützliche winke zu geben. Die elementare forderung, daß der modernsprachliche lehrer auf seinen ferienreisen das *utile* dem *dulci* vermähle (die man bei uns vielleicht auch einmal anerkennen wird), ist allerdings für deutsche kollegen eine *vérité à la Palisse.* Ich werde also nicht den naiven anspruch erheben, für sie ein bahnbrecher zu sein. Was ich in dreiwöchentlichem aufenthalt in der alten bischofsstadt sah und lernte, besonders aber, was die ferienkurse der universität dem deutschen bieten, möchte ich in kürze skizziren.

Lüttich ist als ferienaufenthalt für nord- und mitteldeutsche einzig gelegen. Ich treibe keine reklameschreiberei, das wird die folge lehren. Ich rede auch nicht von den archäologischen schönheiten, noch von den zahllosen ausflügen, für die reichlich gelegenheit und zeit geboten ist: dafür ist Baedeker da. Sondern einzig vom finanziellen standpunkt. Und nun gleich die kehrseite. Die stadt bietet trotz ihrer 170000 einwohner und trotz ihrer für Belgien relativ reinen kulturentwickelung nicht diejenige summe von intellektuellen und künstlerischen anregungen, die man von einem ferienaufenthalt von drei wochen wohl erhoffen darf. Reichlicher ersatz wird allerdings dem geboten, der seine reise nach den alten flandrischen städten und besonders nach Brüssel, das dieses jahr unzählige anziehen wird, ausdehnen kann. Schwerer ins gewicht fällt der umstand, daß der fremde außerhalb der universität nur selten ein reines französisch zu hören bekommt. In den besseren kreisen dauernd zu verkehren, wird ihm kaum gelingen; und die zahlreichen, verblüffend billigen *pensions de famille* sind mit ausländern vollgestopft. Und wenn auch die syntaktischen und idiomatischen abweichungen vom klassischen französisch vielfach in Paris übertrieben werden, wenn auch die sprache des durchschnittlich gebildeten lüttichers bei weitem besser ist als die der brüsseler, so besteht dennoch, sogar für den theoretisch und praktisch vollständig die sprache Victor Hugos beherrschenden neuphilologen, die ernste gefahr, daß er sich manches unechte, unfranzösische unbewußt aneigne. Eine tatsache übrigens, deren negative bedeutung manchen verstockten gegnern der psychologischen methode der spracherlernung zu denken geben könnte! — Man wird einwenden, für anfänger oder weniger fortgeschrittene komme es vor allem darauf an,

überhaupt gelegenheit zu sprechübungen zu bekommen, nicht so sehr, gleich von anfang an ein möglichst reines französisch zu hören. Aber diese auffassung bedeutet eine verkennung der allerelementarsten prinzipien des energieaufwandes, als wenn für die schule, um es noch einmal zu sagen, das beste nicht gerade gut genug wäre. Abgesehen davon, daß sehr oft die ferienkurse der universität für anfänger viel zu hoch sind. Ich konnte feststellen, daß von etwa 40—50 teilnehmern, ausschließlich deutschen und holländern, weitaus die größte zahl einfach verschiedenen vorlesungen, den wichtigsten, gleich nach der ersten stunde fernblieb.

Nun zu den vorlesungen selbst. Wer die sprache annähernd vollständig beherrscht, wem also dieser aufenthalt vor allem dazu diente, seine sprachlichen, litterarischen und künstlerischen kenntnisse aufzufrischen und auszubauen, die kunde von land und leuten zu vertiefen — und nur für solche rede ich —, der fand in Lüttich eine geradezu erstaunliche fülle. Ich freue mich aufrichtig, den veranstaltern und den universitäts- und gymnasiallehrern, die die übungen leiteten, an dieser stelle den dank eines wißbegierigen aussprechen zu dürfen.

Nur eine lücke habe ich in dem umfassenden lehrprogramm empfunden, eine einzige: die allgemeine geschichte fehlte. Aus der überfülle des gebotenen greife ich heraus: *Litteratur, historische französische grammatik, litterarische analyse, übersetzungen von auszügen aus klassischen werken der deutschen litteratur, übungen in vortrag und aussprache, experimentelle phonetik, kunstgeschichte, erziehungsgeschichte, leibeskultur, politische und soziale zustände in Belgien.*

In vier ach! zu kurzen stunden gab herr Maurice Wilmotte, wohl der bedeutendste kritiker Belgiens und einer der auch in Frankreich angesehensten romanisten überhaupt, einen raschen überblick über die französische litteratur in Belgien seit 1880. Es waren zwanglose plaudereien, aber unvergeßliche stunden. Du lieber himmel, weshalb sollte ich fürchten, jugendlich zu tun, indem ich sentimental werde? Weshalb sollte ich mich schämen zu gestehen: es waren unvergeßliche stunden? Ich muß es mir versagen, auf den inhalt näher einzugehen. Die überragenden dichterpersönlichkeiten Verhaerens und Maeterlincks gehören zu den europäischen größen. Daß sie — besonders der letztere — in Deutschland viel mehr bekannt sind als in Belgien selbst, ja daß sie in Frankreich, dessen geistige söhne sie trotz ihres germanischen volkscharakters sind, nur von einer elite gelesen werden, beweist rein nichts gegen ihren wert. Wilmotte hat die ganze entwickelung der symbolistischen litteratur in seinem lande miterlebt und steht den meisten vertretern derselben persönlich nahe. Es war deshalb doppelt wertvoll, seinen an anekdotischen und biographischen einzelheiten reichen plaudereien zu folgen. Sie bedeuteten viel mehr, als er eingangs bescheiden ankündigte: bloß anregend wirken zu wollen.

Der altphilologe herr Chauvin sprach über *Die geschichte der gelehrten studien in Belgien zu Erasmus' zeiten;* herr Halkin über *J.-J. Rousseau*, sowie später über *Die kolonialen bestrebungen Belgiens.* In den zwischenstunden besichtigten wir unter der kundigen führung

dr. Brassinnes, des liebenswürdigen zweiten bibliothekars an der universität, die historischen und künstlerischen sehenswürdigkeiten Lüttichs. Diese spazirgänge reihten sich organisch in die vorträge ein, so daß z. b., was im laufe des vormittags über die skulptur im lande an der Maas gelehrt worden, am selben tage bei einem gang durch straßen und kirchen in einer art von höherem anschauungsunterricht gleichsam verwirklicht wurde. Dasselbe gilt für die ausflüge in den industriebezirk Lüttichs: welcher lehrer des französischen, der niemals ein bergwerk oder einen großen fabrikbetrieb im detail gesehen, wird es wagen, vor seine buben hinzutreten und ein bergwerk oder eine fabrik zu beschreiben? Und doch haben wir in den nestern, wohin des lebens nöte uns verschlagen, so selten gelegenheit, eine anschauung zu gewinnen von dingen, die gebieterisch ihren platz in unserem unterricht fordern, ebenbürtig den litterarischen und geschichtlichen stoffen!

Die meisten vorlesungen allgemeineren inhalts, von denen ich nur einige aus dem gedächtnis zitirt habe, dienten natürlich der bereicherung unseres wissens von den kulturellen zuständen dieses kleinen volkes, das, politisch eines der jüngsten, sprachlich und psychisch eines der heterogensten, durch seinen fleiß und seine lebenskraft sich in so hohem maß die achtung der nationen erobert hat.

Wenn auch ein moderner sprachlehrer nie genug allgemeinbildung besitzt, so sollen doch die rein pädagogischen wissensgebiete ihn vor allem fesseln. Diesem praktischen, direkten zweck dienten ausgedehnte kurse über die behandlung französischer gedichte, übersetzungen, sprach- und vortragsübungen.

Herr Pecqueur, professor am athenäum, verfasser einer vorzüglichen chrestomathie, sprach über *Le Sentiment de la Nature dans la Littérature française.* Der gegenstand tut hier wenig zur sache; was wichtiger ist, ist der umstand, daß jede stunde eine art musterlektion darstellte für die klassenlektüre französischer gedichte. Eines stand für mich fest: daß niemand sich an die erklärung von gedichten heranwagen soll, der nicht ein lebhaftes temperament und dasjenige maß von *chaleur communicative* besitzt, ohne das alles wissen für den unterricht tot und langweilig bleibt. Ein argument, wie mir scheint, gegen die überwiegend philologisch-gelehrte ausbildung der kandidaten.

Von ganz anderem, ebenso starkem interesse waren die übersetzungsübungen aus dem deutschen ins französische, die herr Witmeur, ebenfalls professor am *athénée*, leitete. Mitunter war das interesse ein wirklich leidenschaftliches: einen brief Schillers an Goethe, oder ein stück Hebbels oder Kellers in möglichst feinster nüancentreue wiederzugeben, ist ein kampf um die höchste ausdrucksmöglichkeit, zugleich das beste mittel, in den genius der beiden sprachen einzudringen, deren tiefe psychologische verschiedenheit zu erfassen. Hier taucht natürlich das gefürchtete gespenst des *thème* auf. Ich glaube, auch die fanatischen reformer, und ich rechne mich bescheidentlich zu ihnen, werden kaum den hohen pädagogischen, ja künstlerischen wert obiger übungen bezweifeln. Ich möchte hinzufügen: den ethischen wert, denn nie habe ich so sehr die innere befriedigung der überwundenen schwierigkeit gefühlt. Es besteht für die reformer kein

zweifel mehr, daß die unbewußte spracherlernung psychologisch und praktisch die einzig vernünftige ist: ich glaube jedoch, daß übersetzungen der art, wie sie in Lüttich gepflegt wurden, für den praktisch vollständig ausgebildeten neuphilologen die notwendige ergänzung sind. Am ende, nicht am anfang haben sie ihren platz.

Einige vorträge über *L'enrichissement de la langue française par composition et par dérivation* (prof. Michel), fallen eher in das gebiet der linguistik als in das der pädagogik. Einem der dringendsten bedürfnisse aber entsprachen die über phonetik (Grégoire und Thomas) und über vortragskunst (Chomé).

Die kurse über phonetik hatten einen ausschließlich praktischen charakter, mit teils pädagogischer, teils mehr physiologischer färbung. Ich kann es mir nicht verhehlen, daß über aller phonetischer schulung, die gewiß ihren nutzen und ihre absolute berechtigung hat, doch schließlich eine anforderung bestehen bleibt: die praktische beherrschung der sprache, gewonnen durch direkte aneignung während längerem aufenthalt im ausland. Alle bewußte aneignung kann schließlich nichts mehr bedeuten als ein korrektiv. Ich habe Passy vier semester an der *École des Hautes Etudes* gehört und trat mit der überzeugung ins lehrfach ein, daß ohne phonetik überhaupt nichts anzufangen sei. Seither bin ich skeptisch geworden und erwarte das heil vielmehr vom internationalen schüleraustausch, sowie vom mehr oder weniger verlängerten aufenthalt der kandidaten in Paris. Meine phonetischen kenntnisse haben mir allerdings treffliche dienste geleistet; phonetik ist als hülfsmittel unentbehrlich, solange jener traum nicht in größerem maßstabe erfüllt werden kann. Ich betone, daß meine erfahrungen nichts definitives besitzen, sowie, daß die in Luxemburg gegebenen verhältnisse wesentlich von den deutschen verschieden sind. Vielleicht versuche ich nächstens, diesen punkt näher zu entwickeln.

Wichtiger scheint mir, wenigstens vom erzieherischen und litterarischen standpunkt die vortragskunst. Sie ist mit der phonetik eng verknüpft, hat aber einen höheren zweck. Die von herrn Chomé, professor am musikkonservatorium in Brüssel, gegebenen winke gewannen eine ungeahnte bedeutung durch die zahlreich eingestreuten proben, von Bossuets *Oraison funèbre du Prince de Condé* bis zu Verhaeren. Sie bezogen sich besonders auf die art, ein kunstwerk zu *sagen*, auf lebendigkeit und wärme, auf das die seelischen vorgänge begleitende und erklärende mienen- und gebärdenspiel des vortragenden, sowie *last not least*, auf vortragskunst und hygiene der sprachorgane. Ich weiß, die ansichten sind geteilt über bloßes lesen und lebendigen vortrag in der schule; wer aber je den ungeheuren abstand in der wirkung eines gedichtes empfunden, je nachdem es künstlerisch vorgetragen oder bloß „korrekt“ gelesen wurde, der wird, selbst auf die gefahr hin, etwas komödiantenhaft gespreiztes in unsere lehrstunden einzuführen, die notwendigkeit einer schulung in der vortragskunst anerkennen. Ich glaube nicht, daß natürliche anlage ohne technische ausbildung genügt. Denn nur ein technisch gebildeter lehrer wird ganz imstande sein, das auszudrücken, was zwischen zeile und vers mitschwingt, das heißt den ganzen unendlichen zauber jeder wahren dichtung.

Ich bin am ende. Möchten die erfahrungen, die ich in Lüttich gemacht, einigen deutschen fachgenossen aufschluß geben über das, was ein prospekt nicht sagt; möchten auch die persönlichen meinungen, die ich mir gestattet habe, bei einigen auf widerspruch stoßen und zu weiterem meinungsaustausch anlaß geben, zum besten unserer lebensarbeit: der schule.

Luxemburg. M. Esch.

DER ERSTE FERIENKURS IN TROUVILLE-DEAUVILLE.

Im juli-august 1909 wurde von herrn Delbost-Paris im auftrage der *Alliance française* der erste ferienkurs in Deauville eröffnet, und sofort von 67 personen, darunter 46 deutschen, besonders damen, besucht; zu gleicher zeit waren immer 30—40 teilnehmer da. Manchen mochte die gelegenheit, verhältnismäßig billig (7 frs. pro tag) in einem der schönsten, vornehmsten, aber auch teuersten seebäder weilen zu können, hierher gelockt haben. Für einen sommeraufenthalt ist ja der platz vorzüglich gewählt. Deauville, die behagliche und reinliche gartenstadt im flimmernden marschland der flußebene, ist die aristokratische schwester der verlebten schönen: Trouville, das jenseits des flusses enge, schmutzige gassen zwischen fluß und höhenzug zusammenschiebt. Zur zeit der augustrennen trifft sich hier eine fabelhaft elegante aristokratie; den naturfreund entzückt der frohe zusammenklang der fetten grünen marsch mit dem schmalen braunen strand und dem weiten blauen meer; der freund von kunst und altertum findet in der Normandie kathedralen und uralte dorfkirchen, museen und alten hausrat und fayencen; prächtige alte gassen mit giebelhäusern und fachwerkbauten, einsame, strohgedeckte maierhöfe nicken ihm zu; nach Le Havre ist es 40 minuten, und abends blinken in der ferne, links, die lichter von Cherbourg. Deauville ist ein herrlicher platz. — Delbosts haus mit dem stillen schattigen garten liegt günstig, dem strande nahe; die verpflegung war vorzüglich. Da fast alle kursteilnehmer im hause oder in den zwei dependancen untergebracht waren, so war freilich ein vielfacher verkehr untereinander unvermeidlich; herr Delbost will heuer dafür sorgen, daß auch andere pensionen sich öffnen.

Für kurse und vorträge waren der vormittag und abendstunden vorgesehen; donnerstags waren ausflüge, so nach Caen, Honfleur, selbst nach Rouen. Gegenstand der kurse war *Phonétique pratique — Explication littérale et grammaticale de textes classiques et modernes* (A. France) — *Conversation — Diction*. Letztere vor allem war vorzüglich, was bei der vortragskunst von herrn Delbost begreiflich ist, die konversationsstunden (M. Franconi) waren anregend und fördernd, ähnliches gilt von der textanalyse durch herrn Gérard. Die vorträge behandelten z. b. gegenstände aus dem 17. jahrhundert (*Entwickelung der komödie; Geschichte der litterarischen freundschaften; Feminismus*) — teils, und das schien mir das wertvollste — die allerjüngste entwickelung der französischen litteratur: die romanciers Charles-Louis Philippe, Bertrand, Frapié, Jaloux, Boulanger, Jules Renard fanden in herrn Gérard, dem

herausgeber einer litterarischen zeitschrift, einen intimen kenner und beredten anwalt; von den dramatikern Curel, Trarieux, Fabre, die herr Delbost behandelte, bewegte Curel vor allem die geister und gemüter. Die abendvorträge führte die französische malerei des rokoko, empire und der romantik in glücklicher charakteristik und trefflichen lichtbildern vor, ferner das französische volkslied der Vendée, Bretagne und Isle de France, am klavier interpretirt von herrn Delbost. Der kurs in Deauville trägt nicht sowohl wissenschaftliches, als ästhetisch künstlerisches gepräge. Das ist seine eigenart, damit hängt zusammen, daß er kühn und glücklich die geleise des normalferienkurses (17. jahrhundert bis 19. jahrhundert bis A. France) überschreitet und einen in fühlung bringt mit der heutigen litteratur. Ein konsequenter ausbau dieses programms scheint mir wünschenswert. Jedenfalls bot der erste kurs eine fülle wertvoller anregungen.

Ulm. Zeller.

BESPRECHUNGEN.

Sieben erzählungen, herausgegeben von prof. dr. E. Pariselle. Freytagsche sammlung. 1906. M. 1,50. Wb. m. 0,75.

Die verfasser dieser sieben mit großem geschick ausgewählten erzählungen sind: L. Halévy, Maupassant, Coppée, Daudet, Theuriet, Zola und Masson-Forestier. Sie eignen sich inhaltlich wie sprachlich gleich gut für die lektüre in den oberen klassen (O II). Als vorzug möchte ich hervorheben, daß sie sämtlich auf französischem boden spielen. Die letzte ist besonders deswegen interessant, weil ein deutscher darin eine recht sympathische rolle spielt — ein nicht allzu häufiges vorkommnis in der französischen erzählungslitteratur. Die anmerkungen sind ausreichend; im wörterbuch sind nachzutragen: *défoncé* s. 76,15; *éboulement* s. 86,23; *étaler* s. 82,2; *foire* s. 37,8; *reluisant* s. 33,15; *rugir* s. 80,20; *saut* s. 63,11.

Eine zweite sammlung von erzählungen desselben verlages:

Contes modernes, herausgegeben von prof. dr. Krollick. M. 1,40. Wb. m. 0,70.

Dieselbe bietet eine reihe von zehn erzählungen, von denen vier Theuriet zum verfasser haben. Sie bilden eine geeignete lektüre für U II. Maupassant allerdings hätte wohl verdient, durch eine andere seiner meistererzählungen vertreten zu sein — *le Parapluie* ist reichlich unbedeutend. Die erzählung des schweizers Edouard Rod, die einzige, die außerhalb Frankreichs, in der französischen Schweiz, spielt, enthält eine nicht geringe zahl dem schüler unbekannter worte, so daß man am besten die lektüre des bändchens nicht mit dieser nummer 1 beginnt. Die anmerkungen und das wörterbuch sind sorgfältig gearbeitet.

Die als sekundalektüre seit langer zeit beliebte

Expédition d'Égypte von Thiers hat in der Freytagschen sammlung in dr. F. Weyel einen herausgeber gefunden. M. 1,50. Wb. m. 0,40.

Diese höchst ansprechende neubearbeitung bricht erst mit dem tode Klebers, des oberkommandirenden nach Napoleons abreise, ab, so daß sich die für schüler besonders interessante schilderung der schlacht bei Heliopolis im buche vorfindet. In den anmerkungen ist in gebührender weise berücksichtigt, daß Thiers dazu neigt, seinen helden in einseitiger weise zu verherrlichen und seine verfehlungen zu verdecken. Einige karten und abbildungen bilden eine willkommene zugabe. Auf s. 19, 4 des textes scheint ein *qui* zu fehlen.

Die ausgabe von

Shakespeares *Richard II.* von Aronstein verdient alles lob. (Freytagsche sammlung. 1909. M. 1,50.)

Die 29 seiten umfassende einleitung enthält folgende kapitel: Shakespeares *Leben und werke, Die historien,* Shakespeares *Historien, Richard II. in der geschichte und litteratur vor Shakespeare,* Shakespeares *Richard II., Metrische bemerkungen.* Diese einleitung bietet in mustergültiger weise alles zum verständnis des stückes notwendige. Die anmerkungen geben uns nicht nur jede wünschenswerte aufklärung in sprachlicher und sachlicher beziehung, sondern sie zeigen uns auch schritt für schritt das verhältnis des Shakespeareschen dramas zu Holinsheds *Chronik*, der hauptquelle des stückes. Vermißt habe ich eine genealogische tafel, die die komplizirten, verwandtschaftlichen beziehungen der zahlreichen nachkommenschaft Eduards III. veranschaulicht.

Druckfehler: s. 27, 18 *personnally*; s. 142, 20: 1599 statt 1399; s. 144, 39 *Presser* statt *Prasser*; s. 161, 29 *triends* statt *friends*.

Als einführung in die Shakespearelektüre eignet sich gerade *Richard II.* ganz vortrefflich.

La France d'aujourd'hui par H. Bornecque et B. Röttgers. Verlag Tempsky-Freytag. 1910. M. 4,—.

Das buch führt uns in trefflicher weise das Frankreich der gegenwart vor augen. Kein auf allgemeineres interesse anspruch machender punkt scheint mir übergangen. Der geschichtliche abschnitt zeigt uns die entwickelung des landes seit Ludwig XIV. zum modernen staat. Das geographische kapitel berücksichtigt auch handels- und verkehrswesen, industrie und kolonien. 36 seiten werden allein Paris gewidmet. Sodann erhalten wir ein anschauliches bild der ganzen staatlichen organisation Frankreichs mit einschluß der gebiete des rechts-, finanz- und unterrichtswesens und der militärischen wie religiösen verhältnisse. 40 seiten behandeln die litteratur, kunst und musik der letzten 30 jahre seit 1880. Auf 32 seiten hören wir von dem leben der bewohner des landes, seinen sitten, gebräuchen und festen und seinen charakteranlagen. Ein anhang übermittelt u. a. einige kenntnis über das postwesen und die französische art des briefschreibens. Das eingehende alphabetische verzeichnis der besprochenen artikel mit seinen za. 1000 stichworten erscheint mir sehr nützlich. Die der veranschaulichung dienende auswahl der bilder ist im allgemeinen glücklich getroffen. Außer einer karte von Frankreich und einem plan von Paris findet sich auch die obligate münztafel, deren nutzen mir gerade in

diesem buch fraglich erscheint. Als eine schätzenswerte bereicherung des lesestoffes in den obersten klassen ist das zuverlässige werk freudig zu begrüßen und ihm weite verbreitung zu wünschen.

Lübeck. F. Meyer.

---

1. Georg Weitzenböck, *Lehrbuch der französischen sprache.* II. teil. B. Sprachlehre. 5. auflage. Leipzig, G. Freytag. 1906. 89 s. Gebd. m. 1,50.
2. —, —. Für höhere mädchenschulen und lehrerinnen-seminarien. II. teil. B. Sprachlehre. 2. auflage. Leipzig, G. Freytag und Wien, F. Tempsky. 1907. 89 s. Gebd. m. 1,70.
3. Otto Siepmann, *Primary French Course,* Part III, comprising a reader, questions for oral practice, exercises in grammar and composition with test papers and lists of words and phrases. London, Macmillan. 1909. XVI—289 pages.

Die sprachlehre Weitzenböcks unterscheidet sich von mancher französischen schulgrammatik dadurch, daß sie eine durchaus selbständige leistung ist, indem sie sich nicht auf mehr oder weniger veränderte wiedergabe herkömmlicher regeln beschränkt, sondern dem sprachgebrauch, wie er sich in der modernen litteratur zeigt, rechnung trägt. So heißt es z. b. mit recht, daß neben *aimer à faire qch.* auch *aimer faire qch.* und neben *ce sont eux* auch *c'est eux* korrekt ist; daß auf *il semble que* der indikativ folgen kann; daß in den von den verben des fürchtens, zweifelns und leugnens abhängigen nebensätzen und in vergleichungssätzen *ne* fehlen darf; daß die konjunktivformen des imperfekts in der umgangssprache fast nicht mehr gebraucht werden und auch — das hätte hinzugefügt werden können — in der schriftsprache nicht selten durch die präsensformen ersetzt werden. Es ist erfreulich, daß eine schulgrammatik diese dinge verzeichnet, denn noch immer gibt es zahlreiche lehrer, die ihre grammatischen kenntnisse aus schulgrammatiken statt aus den werken moderner schriftsteller schöpfen und die erwähnten und andere abweichungen von den pedantischen und rückständigen lehren des schulbuchs nach alter weise als grobe verstöße gegen den französischen sprachgebrauch behandeln. Im übrigen kann ich nur der anerkennung beipflichten, die den lehrbüchern des verfassers schon öfter in den *N. Spr.* ausgesprochen ist. Beide ausgaben, die inhaltlich nur vereinzelt voneinander abweichen, können als sehr brauchbare unterrichtsmittel empfohlen werden. Für eine neue auflage mögen die folgenden bemerkungen benutzt werden. Die seitenzahlen beziehen sich auf die ausgabe für knabenschulen. S. 32: Nach *essayer, tâcher, s'empresser, s'engager* und *s'amuser* soll unterschiedslos der infinitiv mit *à* und *de* folgen können. Das ist zu viel behauptet. Als regel hat auch nach dem heutigen sprachgebrauch zu gelten, daß nach den drei ersten der genannten verben *de*, nach den beiden anderen *à* steht. S. 34: Unter den verben, die mit *avoir* und *être* zusammengesetzt werden, findet sich auch *accourir,* das seine zusammengesetzten zeiten heute wohl ohne ausnahme mit *être* bildet. S. 42: Statt *quelque graves que soient*

vos fautes stände besser *si graves que soient vos fautes*; jedenfalls sollte letztere wendung, die häufiger und weniger schwerfällig ist, nicht fehlen. S. 45: Die sich von grammatik zu grammatik forterbenden konjunktionen *en cas que* und *au cas que* würden besser ganz fehlen, da sie mindestens als ungebräuchlich, wenn nicht gar als falsch zu bezeichnen sind. Es dürfte nicht viele franzosen geben, die den satz *je ne viendrai pas au* (*en*) *cas qu'il pleuve* für gutes französisch erklären. Korrekt, wenn auch schwerfällig, müßte der satz lauten: *je ne viendrai pas au cas où il pleuvrait*; viel einfacher aber und besser sagt man: *je ne viendrai pas s'il pleut* (*s'il vient à pleuvoir*). Wann werden endlich *au cas que* und *en cas que* aus unseren schulgrammatiken verschwinden? An derselben stelle ist bemerkt, daß nach *jusqu'à ce que* der konjunktiv steht, wenn der satz eine absicht enthält. Ich glaube, man tut am besten, nach dieser konjunktion *stets* den konjunktiv zu verlangen. Auch bei umfangreicher lektüre dürfte man kaum den indikativ nach *jusqu'à ce que* finden. S. 47: Bei der grammatischen analyse der sätze vermisse ich das satzglied, das der franzose *attribut* nennt, z. b. *belle* und *fleur* in den sätzen *la rose est belle* und *la rose est une fleur*. S. 62: *Louis second* ist falsch; man sagt nur *Louis deux*. Falsch ist auch s. 83 der satz: *Dans le cas où vous n'aurez pas de chance, je vous aiderai*; es muß heißen: *Dans le cas où vous n'auriez pas de chance, je vous aiderais*. S. 4 ist *neuf heures* statt *neuf, heures* und s. 33 *il y a* statt *il ay* zu lesen.

Siepmanns lehrbuch bildet den abschluß von des verfassers *Primary French Course*, von dem der erste teil (vgl. bd. XI, s. 619) im jahre 1902 und der zweite (vgl. bd. XV, s. 381) im jahre 1905 erschien. Während die französischen stoffe der beiden ersten ausgaben eigens zu dem zweck abgefaßt waren, die schüler stufenweise mit form und bau der französischen sprache vertraut zu machen, bringt der dritte teil proben aus den meisterwerken der französischen litteratur der letzten drei jahrhunderte mit erklärenden anmerkungen. Der verf. hofft, auf diese weise die schüler nicht nur mit der entwickelung der litteratur unseres nachbarvolkes vertraut zu machen, sondern auch die liebe zur litteratur in ihnen zu wecken und sie zu veranlassen, aus eigenem antriebe eine anzahl vollständiger werke zu lesen. Mit dem litterarischen unterricht soll die unterweisung in der grammatik und im freien mündlichen und schriftlichen gebrauch der fremden sprache hand in hand gehen. Zu diesem zwecke sind den einzelnen schriftstellern als einleitung zusammenhängende texte vorangestellt, die von einem franzosen verfaßt sind, und zwar so, daß jeder von ihnen ein bestimmtes kapitel der grammatik zur anschauung bringt. Der rein sprachlichen belehrung dient außerdem eine große zahl von *exercices*, die sich an die lesestücke anschließen und grammatische übungen innerhalb der fremden sprache selbst, englische einzelsätze und zusammenhängende texte zum übersetzen ins französische, sprechübungen und *free compositions* umfassen. Als besondere vorübung für prüfungen dienen endlich noch *test papers*, aus *grammar*, *unseen translation* und *composition* bestehend, sowie vermischte stücke zum hinübersetzen. Man sieht, die grammatik kommt nicht zu kurz. Eine zusammenstellung von *words and phrases* beschließt das buch, das als eine

tüchtige pädagogische leistung bezeichnet zu werden verdient und sich in englischen schulen zweifellos als ein vortreffliches unterrichtsmittel erweisen wird.

Toujours Prêt. Nouvelle par Toreau de Marney. Avec un abrégé de grammaire et un vocabulaire français-allemand. Stuttgart, Wilhelm Violet. 1907. 97 s. M. 1,20.

Toujours prêt bildet den dritten band von Violets *Sprachlehrnovellen*, die dazu dienen sollen, dem schüler an der hand eines zusammenhängenden lesestoffs möglichst rasch die hauptregeln der französischen grammatik zu übermitteln.

Der text der novelle ist der beste teil des vorliegenden buches. Er ist in einfacher sprache abgefaßt, macht den anfänger mit den gebräuchlichsten wörtern und wendungen der fremden sprache bekannt und führt ihn in die lebensgewohnheiten des französischen volkes ein. Die umgangssprache wäre allerdings mehr zu ihrem recht gekommen, wenn an verschiedenen stellen statt des *passé défini* das perfekt verwendet worden wäre.

Mit dem zweiten teil, der *Übersicht über die französische sprachlehre*, kann ich mich weniger einverstanden erklären. Zahlwörter, präpositionen, konjunktionen werden überhaupt nicht aufgeführt; vom gebrauch der zeiten, von der syntax des artikels und des infinitivs, von der stellung des adjektivs usw. ist nicht die rede. Anderes dagegen ist mit übertriebener ausführlichkeit behandelt. Der artikel wird für sich allein vollständig *durchdeklinirt* (*le*; *du*, *au*, *le*; *un*, *d'un*, *à un*, *un*). Bei der pluralbildung der substantive werden nicht weniger als zwölf gruppen unterschieden, und man findet dort wörter wie *les ovals*, *les bancals*, *les cantals*, *les nopals*, *les narvals*, *les sandals*, *les servals*, *les travails*, *les universaux*, von denen einzelne selbst franzosen unbekannt sein dürften. In 17 regeln und ausnahmen wird die femininbildung der haupt- und eigenschaftswörter behandelt (*profès*, *professe*, *demanderesse*, *vengeresse*, *chasseresse* usw.). Gegenüber diesem reichtum versteht man nicht, warum bei der zusammenstellung der pronomina die hinzeigenden und die unbestimmten fürwörter ganz fehlen, und noch weniger begreift man, warum keine konjugationsparadigmen gegeben sind. Vom regelmäßigen verb ist von jedem tempus nur die 1. p. sg. genannt, und von den unregelmäßigen verben findet man nur die infinitivformen. Auch die moduslehre ist viel zu kurz gefaßt. Falsch ist s. 47 die behauptung, daß nach *avant que* im abhängigen satz *ne* zum verb treten muß. Bekanntlich fehlt ein solches *ne* heute auch sehr häufig nach den verben des fürchtens und in anderen fällen, in denen die konservative schulgrammatik es noch immer vorschreibt. Nach s. 48 und 49 sollen intransitive verben stets ein unverändertes partizip haben und die partizipien *pesé* und *coûté* immer unverändert bleiben. Der satz *je ne leur y en ai pas encore envoyé* (s. 50) ist als ein sprachliches monstrum zu bezeichnen.

Der dritte und letzte teil des buches enthält den französisch-deutschen wortschatz, d. h. eine wiederholung des textes der novelle mit daneben stehender wörtlicher übersetzung. Dabei wird das deutsch, wenn es auch durchweg korrekt ist, in bezug auf die wortfolge zu-

weilen entstellt: *Als mein vater gestorben war schickte man mich zu seiner schwester die wohnte in einer kleinen provinzstadt ziemlich entegenen* (ohne kommata).

Französische übungsbibliothek. Nr. 19:

PAUL HEYSE, *Im bunde der dritte.* Zum übersetzen aus dem deutschen in das französische bearbeitet von A. BRUNNEMANN. Dresden, L. Ehlermann. 1906. VII und 61 s. M. —,80.

Aus der *Französischen übungsbibliothek* sind schon verschiedene bände gegenstand der besprechung in den *N. Spr.* gewesen. Ich selbst habe (bd. X, s. 303 f.) die vierte auflage der ersten nummer dieser bibliothek (*Doktor Wespe* von Benedix) besprochen und dort bemerkt, daß das übersetzen deutscher lustspiele eine kunst ist, die nicht nur die schule, sondern überhaupt nichtfranzosen nichts angeht, und daß diese aufgabe franzosen, die ihre sprache beherrschen, und am besten solchen, die selbst dichter sind, überlassen bleiben muß. Ich stehe noch heute auf demselben standpunkt und bin nach wie vor der ansicht, daß man besser tut, für den unterricht ein geeignetes französisches stück zu wählen, wenn man die schüler unter zugrundelegung eines lustspiels in die konversation einführen will. In der tat ist die übersetzung deutscher theaterstücke eine leistung, die man schülern nicht zumuten kann, da sie über das ziel der schule hinausgeht. Das beweisen auch im vorliegenden falle die übersetzungshülfen, deren sich durchschnittlich mehr als 20 am fuß jeder seite finden.

Das büchlein, das im allgemeinen eine sachkundige und sorgfältige bearbeitung gefunden hat, dürfte sich besonders für die lektüre in *französischen* schulen eignen; für den gebrauch in deutschen lehranstalten ist es denjenigen kollegen zu empfehlen, die dem übersetzen einen breiten raum im fremdsprachlichen unterricht eingeräumt wissen wollen.

Mit dem alphabetischen wörterverzeichnis scheint vollständigkeit erstrebt zu sein, da es sonst für schüler, für die es bestimmt ist, zwecklos wäre, wörter, wie *abreisen*, *ankommen*, *buch*, *freund*, *lieben*, *reich* und sehr viele andere zu verzeichnen; es fehlen aber *zeile*, *blick*, *schaf*, *schreibtisch* u. a. m.

Druckfehler und sonstige versehen. S. 1: *orné avec* statt *orné de.* S. 10 und im wörterbuch: *myrthe* statt *myrte.* S. 11: *avoir aucune idée* statt *n'avoir aucune idée.* S. 12: *être obligé, de subj.* statt *être obligé de, subj.* S. 17: *Si vous saviez ce qu'il faut de passer devant les mille jolies choses* . . . statt . . . *pour passer* . . . S. 20: *Oedipe* statt *Œdipe.* S. 24: *marque* statt *manque.* S. 24 und 30: *égoiste* statt *égoïste.* S. 25: *vous ne voyez seulement que des* . . . statt *vous ne voyez que* . . . oder *vous voyez seulement* . . . S. 26: *va-t-en* statt *va-t'en; St. Mathieu, St. Luc* statt *Saint-Mathieu*, *Saint-Luc* (in diesem falle besser als die ohne punkt, aber mit bindestrich zu schreibende abkürzung *St.*). S. 27: für unser *paletot* gibt das wörterbuch *paletot*, ein veraltetes wort, das in verschiedenen teilen Frankreichs seit jahrzehnten überhaupt nicht mehr gebraucht wird. S. 28: *sans faire des détours* statt *sans faire de détours* oder einfacher *sans détours.* S. 31: *c'est-ce qui* statt *c'est ce qui.* S. 25: *s'il le faut absolument que vous le teniez de moi* statt *s'il faut absolument*

que . . . S. 38: *préférer de* statt *préférer* mit reinem infinitiv. S. 40: *au devant de* statt *au-devant de*. S. 41: *completez* statt *complétez*. S. 36 würde ich *tout de suite* und nicht *de suite* sagen. Letzteres ist zwar in der bedeutung *sofort* nicht selten, wird aber von vielen franzosen nicht gebilligt, so daß es sich für den schulunterricht empfehlen dürfte, es nur im sinne von *hintereinander* zu gebrauchen. Dazu gestatte man mir, an eine anekdote zu erinnern, die vor einigen jahren in einer französischen zeitschrift zu lesen war. Die *Commission du dictionnaire* berät über den unterschied zwischen *de suite* und *tout de suite*. Es herrscht eine unerträgliche hitze, und man beschließt, sich in ein restaurant zu begeben. Hier wendet sich einer der unsterblichen an die *écaillère* mit den worten: *Veuillez nous ouvrir de suite six douzaines d'huîtres*, und ein anderer fügt hinzu: *Oui, et servez-nous tout de suite; c'est pressé.* — *Mais, messieurs*, lautet die antwort, *si vous voulez que j'ouvre vos huîtres de suite, il m'est impossible de vous les servir tout de suite.*

Altona. H. Schmidt.

Tales and Stories from American Authors. Herausgeg. von dr. Fritz Meyer, Lübeck. Berlin, Weidmann. 1908. 113 s. Geb. m. 1,20.

Die verfasser der sieben erzählungen sind E. A. Poe, Lucretia Hale, Stockton, Bret Harte, Mark Twain und Hawthorne. Poe liefert eine scharfsinnig erdachte schatzgräbergeschichte. Hale und Twain bringen ihre komischen wirkungen durch die unglaubliche unwissenheit ihrer personen hervor (nebenbei erfahren wir deutschen von Miss Hale, daß biersuppe und knoblauch — sauerkraut fehlt diesmal — zu unseren lieblingsspeisen gehören). Stocktons *short story The Lady or the Tiger* spielt in einer arena, wie Schillers handschuh, aber leben und tod hängt von einem zufall ab, und der ausgang bleibt unentschieden. Bret Harte bringt eine häßliche, aber angeblich wahre episode aus dem unabhängigkeitskrieg: ein kleines mädchen erschießt ohne jede reue einen schwerverwundeten hessischen soldaten. Bei Hawthorne handelt es sich wieder um einen vergrabenen schatz, der sich aber schließlich als ein paket alter entwerteter banknoten ausweist. Im ganzen: unterhaltende, aber nicht sehr gehaltvolle lektüre.

Anmerkungen sind sparsam gegeben: zu *semi-fied* (s. 49) wäre ein hinweis auf *semi-barbaric* (s. 51) erwünscht; auch zu *tote* (s. 10), *boosed* (s. 18) eine erklärung. S. 109: *German language*: *language* nicht im text. „Das jüngste gericht" ist nach s. 110 ein deckengemälde, nach s. 111 ein wandgemälde. Was ist nun richtig?

Farrar, *St. Winifred's or the World of School*, im auszuge herausgeg. von dr. R. Ackermann. Mit anmerkungen und wörterverzeichnis. München, Lindauer. 1907. 109, 30 s. M. 1,20.

Eine andere ausgabe dieser jugendschrift (von Mättig, Leipzig, Stolte, 1905) habe ich in band XIV, s. 430 f. der *N. Spr.* angezeigt und gehe daher auf den inhalt nicht nochmals ein. Nach vorliegender ausgabe liegen der erzählung erinnerungen an eine von Farrar besuchte schule auf der insel Man zugrunde. Die beigegebene eng-

lische biographie sagt dies von einer anderen schrift Farrars; es kann ja aber von beiden richtig sein. S. 35, 12: fehlt die interpunktion in dem lateinischen satze auch in der englischen originalausgabe? Es ist ein hexameter, dem die letzte silbe (etwa *fac*) fehlt. Ließ sich die herkunft nicht nachweisen? — Wie wird in *Evson* die erste silbe ausgesprochen? Doch wohl wie *eve*. — Zu den anmerkungen: Daß *peg* auch die angegebene bedeutung hat, mag sein; aber die redensart *to take one down a peg* geht wohl zweifellos von der bedeutung „leitersprosse“ aus. Zu s. 17, 23 πλίνδος verdruckt, siehe text. S. 42, 21: auch von *hum* sollte die bedeutung (s. Grieb-Schröer) angegeben sein. S. 108, 34: *Balliol* gehört zu Oxford!

Die erwähnte ausgabe von Mättig ist mir nicht mehr zur hand; ich kann daher beide nicht (insbesondere bezüglich der kürzung des textes) vergleichen. Die erklärung ist bei Mättig nach meiner erinnerung eingehender. Die stellen, bei denen ich abweichender meinung war, sind bei Ackermann überhaupt nicht erklärt.

Kassel. M. KRUMMACHER.

VERMISCHTES.

WARUM IST IM ENGLISCHEN UNTERRICHT DIE EINHEITLICHE DURCHFÜHRUNG DER ENGLISCHEN BUCHSTABENBEZEICHNUNG WÜNSCHENSWERT?

Man kann über den wert des buchstabirens sehr verschiedener meinung sein. Man kann im französischen unterricht die deutsche oder die französische buchstabenbenennung anwenden, ohne durch das nebeneinander großen schaden anzurichten. Man muß sich aber m. e. an ein und derselben anstalt über diese frage einigen, sobald das *englische* in betracht kommt, weil die unterrichtenden einander sonst unnötige schwierigkeiten bereiten.

Viererlei ist denkbar:

1. *Es wird dem* SCHÜLER *überlassen, ob er deutsch oder englisch buchstabiren will.*

Dieses verfahren ist weiter verbreitet, als man denken sollte. Und doch genügt, meine ich, ein hinweis auf die buchstabenzeichen *e* [e oder ī¹] und *a* [a oder ē¹], um zu erkennen, wie leicht durch das nebeneinander bei weniger konzentrationsfähigen schülern ein falsches wortbild entsteht.

2. *Es bleibt dem einzelnen* LEHRER *überlassen, ob er nur deutsch oder nur englisch buchstabiren lassen will.*

Das scheint mir nun deshalb unzulässig, weil die schüler nie ganz in den händen desselben lehrers bleiben, und weil dann die klasse desjenigen lehrers leidet, der englisch buchstabiren läßt. Der letztere steht auf dem standpunkt, daß jeder schüler *deutsch* buchstabiren kann, daß es aber *englisch* keiner oder kaum einer wirklich lernt, der es

nicht von anfang an geübt und möglichst ausschließlich geübt hat. Ferner: der deutsch buchstabirende repetent hat nicht nur selbst die größte schwierigkeit, sich in die englisch buchstabirende klasse einzugewöhnen, sondern er bringt auch das mühsam erarbeitete bei anderen in gefahr. Es ist schon schlimm genug, daß eltern, die wenig englisch können, die söhne zu hause deutsch buchstabiren lassen!

3. *Die* DEUTSCHE *buchstabenbezeichnung ist für die ganze anstalt obligatorisch.*

Durch den zwang, deutsch zu buchstabiren, wurden schüler verhindert, eine fähigkeit zu erwerben, die ihnen im englisch redenden ausland von beträchtlichem nutzen ist, und deren mangel jeder schmerzlich empfindet, dem ein engländer gelegentlich „zwecks verdeutlichung" ein wort buchstabirt. Auch anderer gleich zu erwähnender vorteile geht er verlustig. — Derjenige lehrer, der das englische auch als unterrichtssprache benutzt, wird gleichzeitig vergewaltigt: das deutschbuchstabiren würde schließlich das einzige deutsche in mancher englischen stunde sein.

Umgekehrt kann aber von keiner vergewaltigung der anhänger des deutschbuchstabirens die rede sein, wenn man sich dahin einigt:

4. *Die* ENGLISCHE *buchstabenbezeichnung ist für die ganze anstalt obligatorisch.*

Denn die *kenntnis* des englischen alphabets hält *jeder* für nötig, und die *durchgehende anwendung* kann den unterricht niemals stören. Welche unterrichtsergebnisse man auch für die wesentlichen halten mag, durch englischbuchstabiren können sie nie gefährdet werden.

Für die einigung in diesem sinne spricht — außer der rücksicht auf den verkehr mit engländern, sei's im in-, sei's im ausland — einiges, wie mir scheint, ausschlaggebend. Zunächst die möglichkeit, die *artikulationsbasis* beizubehalten. Soll beispielsweise rasch festgestellt werden, ob ein schüler nicht *there* mit *their* verwechselt, so fällt er im augenblick, wo er die deutschen bezeichnungen für die buchstaben gebraucht, sozusagen vom englischen gerüst herunter und muß nach vollendetem buchstabiren mühsam wieder hinaufklettern.

Das englischbuchstabiren bedeutet ferner einübung und immer wiederholte übung der für den engländer als „regelrecht" geltenden aussprache, vor allem der vokale in offenen bzw. gedehnten silben. Man denke an *a* [ē^{i}], *e* [ī^{i}], *i* [a^{i}], *o* [ō^{u}], *u* [jū^{u}] — aber auch an *c* [sī], *z* [zed] und *j* [džē^{i}]. — Diese „lautirübungen" möchte ich auf der unterstufe keinenfalls missen, schon deshalb nicht, weil sie zugleich die zunächst so schwer eingehende tatsache immer wieder zu gemüt führen, daß dem einzelzeichen der schrift im englischen häufig doppellaute entsprechen.

Daß mindestens auf der oberstufe der oberrealschule als zielleistung seitens des lehrers konsequenter gebrauch der fremdsprache, auch als unterrichtssprache, zu fordern ist, wird kaum noch bestritten. Wie stilwidrig muß es dann aber wirken, wenn der primaner, der in der klassenarbeit *wine* und *vine* verwechselt hat, die aufforderung erhält: *Spell this word!* — und nun beginnt: „vau—i-en—e . . ." !!

Gießen. FR. KRAFT.

FERIENKURSE 1910. — 3.

Bayeux (*Alliance française*). Französisch; auch geschichte des 18. und 19. jahrhunderts. Direkte methode. Politische und soziale fragen. 2. bis 24. august.

Besançon. Französische kurse: sprache und litteratur, pädagogik, geographie, institutionen usw. Ferienkurse: 1. juli bis 1. november. Sonstige kurse: 1. november bis ende juni. Adr.: M. Beaureperg, Place Granville.

Boulogne-sur-Mer (universität Lille). Französische kurse. 1. bis 28. august. Adr.: Prof. Derocquigny, Lille, 303 rue Solférino.

Burgos (universität Toulouse). Spanisch und französisch. 5. august bis 15. september. Adr.: M. Pinet, Toulouse, 3 rue Romiguières.

Florenz. Ital. sprache und litteratur. Dante und sein werk. Geschichte von Florenz. Kunstgeschichte. 1. august bis 15. september.

Granville-sur-Mer (*Alliance française*). Französisch. Methode Gouin. 2. bis 24. august.

Greifswald. Deutsch, französisch und englisch; pädagogik, hygiene usw. Besondere konversationsübungen für ausländer. Nur universitätslehrer. 3. bis 23. juli. Adresse: Ferienkurs.

Jena. Pädagogik, naturwissenschaften, kunstgeschichte usw Deutsche, franz. und engl. übungen. Deutsche konversationsübungen für ausländer. 4. bis 17. august. Adresse: Frl. C. Blomeyer.

Kaiserslautern. Deutsch; phonetik; methoden des neusprachlichen unterrichts. Insbesondere für französische lehrer. 1. bis 27. august; 29. august bis 10. september.

Lisieux. Französisch. Konversationszirkel von 7 teilnehmern 4. bis 30. juli; 1. bis 27. august; 1. bis 26. september.

Lüttich. Geschichte, geographie, nationalökonomie usw. 20. juli bis 8. august; 10. bis 29. august. Adr.: M. Léon Parmentier, 44 rue Louvrex.

Nancy. Französisch. Das moderne Frankreich. 4. juli bis 29. oktober. Adr.: M. J. Laurent, 12 rue Jeanne d'Arc.

Neuwied (*The Teachers' Guild*). Deutsche kurse für engländer (höherer kursus: Goethe). Phonetik. Drei wochen vom 3. august an. Näheres durch The Teachers' Guild, 74 Gower Street, London, W. C.

Santander (*The Teachers' Guild*). Spanischer elementarkursus für engländer. Event. litteraturkursus für vorgerückte. Drei wochen vom 5. august an. Näheres durch The Teachers' Guild, 74 Gower Street, London, WC.

St-Servan und *St-Malo* (universität Rennes). Französische kurse (drei stufen). 2. bis 28. august. Adr.: M. A. Feuillerat, Rennes, 31 rue de Fougères.

St-Valery-sur-Somme. Französisch. Gruppen von 3 bis 4 teilnehmern. Vorlesungen über litteratur usw.

Villerville-sur-Mer (bei Trouville). Französisch. Phonetischer kursus mit anwendung der lautschrift der *Association phonétique*. Konversation usw. Franz. unterrichtsmethoden. 3. bis 31. august.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

// DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XVIII. AUGUST 1910. Heft 5.

ÜBER DIE VERMITTELUNG EINES PRAKTISCHEN WORTVORRATS IM NEUSPRACHLICHEN ELEMENTARUNTERRICHT.[1]

In einer versammlung von neuphilologischen fachgenossen die wichtigkeit der übermittelung eines ausreichenden wortvorrats erst beweisen zu wollen, hieße fürwahr eulen nach Athen tragen! Wir sind wohl alle einig in der anschauung, daß die frage, welche wörter dem schüler zugeführt und wie sie ihm zugeführt werden sollen, wenigstens auf der ersten stufe von alles andere überwiegender bedeutung ist. Handelt es sich hier doch darum, die breite und feste basis zu legen, auf welcher das ganze lehrgebäude aufgeführt werden soll. Hier muß das, was man gern den aktiven wortschatz nennt, erworben werden, womit natürlich nicht gesagt ist, daß er auf den höheren stufen keine erweiterung mehr erfahren könne oder solle.

Es wäre aber ein großer irrtum zu glauben, daß diese überzeugung von der wichtigkeit des was und wie im wortmaterial schon immer in den fachgenossen lebendig gewesen wäre, oder daß diese jetzt von allen geteilt würde. Theoretisch würde ich zwar wenig widerspruch zu gewärtigen haben, wenn ich an alle, die lebende sprachen lehren, die frage richtete, ob sie mit mir übereinstimmen, wenn ich sage, daß ich die vermittelung des wortmaterials auf der ersten und teilweise sogar noch auf der zweiten stufe für so wichtig halte

[1] Vortrag, gehalten auf der 6. generalversammlung des bayerischen neuphilologenverbandes zu München am 2. april 1910.

wie die behandlung der aussprachlehre und der grammatik zusammengenommen. In der praxis aber zeigen sich große und weitgehende verschiedenheiten.

Versuchen wir es einmal, einen blick in den praktischen betrieb des neusprachlichen unterrichts zu werfen! Diese scheinbar so schwierige aufgabe wird, so lange es sich um das wortmaterial handelt, zu einer ganz einfachen: wir haben uns nur die verschiedenen lehrbücher auf ihre behandlung desselben anzusehen. Das mag paradox klingen, ist aber dennoch wahr! In bezug auf das wortmaterial tritt die individualität des lehrers fast ganz in den hintergrund. Wenigstens beim klassenunterricht, und der allein beschäftigt uns hier. In grammatischen dingen ist es immerhin möglich, dann und wann seine vom lehrbuch abweichenden wege zu gehen; in der aussprachlehre wird fast jeder sein eigenes — mehr oder minder unvollkommenes — system haben, trotz des lehrbuches, eine tatsache, die einen so erfahrenen fachmann wie Georg Stier veranlaßt hat, in seinem 1906 erschienenen *Collégien français* überhaupt keine aussprachlehre zu geben, sondern nur eine reihe von beispielen, mittelst derer der lehrer dem anfänger die französischen laute nahebringen kann, wie er es für gut hält.

Ich beeile mich hinzusetzen, daß ich dieses verfahren mir nicht zu eigen mache, aber auch nicht verdamme, und benutze die gelegenheit zu ein paar anmerkungen: 1. Meine ausführungen erstrecken sich ebensowohl auf den englischen (italienischen) wie auf den französischen unterricht, obgleich ich zunächst meist das französische im auge habe, als diejenige lebende fremdsprache, die bei uns in der regel an erster stelle betrieben wird. — 2. Was das zitirte schulbüchermaterial betrifft, so macht es auf vollständigkeit keinen anspruch. Ich habe mich absichtlich darauf beschränkt, den bestand meiner kleinen handbibliothek zur illustration meiner worte heranzuziehen. Das genügt, glaube ich, vollkommen, da es sich ja fast in allen fällen nur um die beibringung von beispielen handelt. Das streben nach bibliographischer vollständigkeit hätte meine aufgabe ins uferlose vergrößert.

Zum thema zurückkehrend, wiederhole ich: in bezug auf das wortmaterial tritt die individualität des lehrers ganz in den hintergrund. Auch der tüchtigste und strebsamste lehrer wird hier nie viel mehr tun können als den schüler durch

methodische behandlung der von seinem lehrbuch gebotenen wörter dazu bringen, diese in sich aufzunehmen. Wenn ihm das halbwegs gelungen ist, so hat er reichlich seine pflicht getan. Sache des lehrbuches aber ist es, diejenigen wörter, die der schüler braucht, und zwar in der gruppirung und verteilung, wie er sie braucht, beizubringen. Genügt das buch den anforderungen nicht — ich werde im laufe meiner ausführungen noch gelegenheit haben, zu zeigen, was ich unter diesen anforderungen verstehe —, so ist der lehrer dem gegenüber eigentlich machtlos und kann sich im grund genommen nur durch einführung eines anderen buches helfen. Enthält z. b. das lehrbuch, was sehr häufig vorkommt, zu viele verfrühte wörter, so ist es nur scheinbar möglich, immer den schülern anzugeben, was sie nicht zu lernen brauchen, also einklammern dürfen, denn die übungsstücke, in denen die betreffenden verfrühten gäste sich vorfinden, lassen solche auslassungen oft einfach nicht zu, wenn nicht der ganze betrieb stocken soll. Natürlich hilft sich der lehrer dadurch, daß er bei repetitionen usw. derartige dinge einfach beiseite läßt. Der gewissenhafte schüler hat sie aber einmal gelernt und wiederholt sie auch mit, fast ohne es zu wollen — eine kraft- und zeitvergeudung, die sich pädagogisch nicht verantworten läßt.

Noch schlimmer sind wir lehrer daran, wenn das lehrbuch wichtige wörter nicht bringt, oder doch nicht da bringt, wo sie sich mit anderen zu einer festen reihe verbinden. Diese selbst nachzutragen, ist, so leicht es wäre, unausführbar. Die orthographische schwierigkeit, besonders im französischen und englischen, verbietet es, dem anfänger irgendwelche ergänzenden wörter zuzumuten, ohne diese deutlich an die tafel geschrieben zu haben. Das anschreiben aber wird, wenn es sich um größere gruppen von wörtern handelt, durch den mangel an zeit unmöglich gemacht. Auch hätte der schüler bei diesem verfahren — wer von uns hat es denn noch nicht versucht? — neben den meist schon recht zahlreichen wörtern des buches auch noch die so zugegebenen zu lernen; es müßte denn sein, daß man einerseits die überflüssigen wörter im buche ausstreichen (oder einklammern), andererseits die an die tafel geschriebenen eintragen lassen wollte, was einen doppelten zeitverlust bedeuten würde.

Nein, weder zugeben noch ausmerzen von wörtern ist sache des lehrers! Er muß und kann von seinem lehrbuch

verlangen, daß es diejenigen wörter bringt, die für die betreffende stufe erforderlich sind; daß es sie in einer anordnung bringt, die ihre systematische verwendung beim unterricht möglich macht, und daß es diejenigen verfrühten wörter, die sich trotz aller bemühung nicht haben vermeiden lassen, durch irgendein mittel für lehrer und schüler kenntlich macht.

So ist also nach meiner überzeugung, was das wortmaterial betrifft, die praxis der lehrbücher mit der praxis des unterrichts wesentlich identisch. Haben Sie die güte, mit mir den schulbücherbestand meiner handbibliothek einmal von diesem gesichtspunkte aus zu durchmustern!

Da die Toussaint-Langenscheidtschen und Haberlandschen *Unterrichtsbriefe* nicht für die schule bestimmt sind, legen wir sie beiseite und machen aus den übrigen lehrbüchern — ich besitze keinen vertreter der Meidingerschen methode — drei abteilungen, 1. solche nach der sog. *Seidenstückerschen* methode, 2. die bücher, welche der *direkten* methode angehören, also die bücher der *reformer*, und 3. die bücher der *vermittelnden* methode.

Reinlich und klar scheidet sich die erste gruppe, die ich nach dem ältesten in meinen händen befindlichen vertreter lieber die *Ahn*-gruppe nennen will, in bezug auf das wortmaterial von den beiden anderen. Ja, es läßt sich behaupten, daß gerade im wortmaterial ihre verschiedenheit von jenen am deutlichsten hervortritt. Gewiß, die Ahn-gruppe pflegt ihre übungssätze vom standpunkt der grammatik zu ordnen! Das tun aber auch sehr viele anhänger der „vermittelnden“ methode; ja, ich getraue mir den nachweis zu führen, daß nicht wenige reformer es in ausgedehntem maße auch tun, — und ich will nicht versäumen hinzuzusetzen, daß ich darin absolut keinen mangel erblicke, vielmehr es, auf der ersten stufe wenigstens, geradezu für notwendig ansehe. — Die Ahn-gruppe bietet nur oder fast nur einzelsätze, während die anderen zusammenhängende übungsstücke zu geben pflegen. Auch das läßt den unterschied im grunde nicht recht deutlich werden, da auch das zusammenhängende übungsstück aus einzelsätzen bestehen muß. Das eigentliche äußerliche merkmal der Ahn-gruppe ist, daß sie die zuführung des wortmaterials gewissermaßen dem zufall überläßt; daß sie ihre beispiele und übungssätze einzig vom grammatikstandpunkt aus abzufassen pflegt und nicht eingesehen hat, daß neben diesem

und im verein mit diesem der vokabularistische standpunkt — verzeihen Sie, ich weiß keinen bezeichnenderen ausdruck! — zur geltung kommen muß, wenn der sprachunterricht nicht einseitig werden soll.

Wenn ich sie in die hand nehme, die zahlreichen vertreter dieser gruppe, die *französischen* lehrbücher von Ahn (alte form, 1873),[1] Baumgarten (*Elementargrammatik*, 1885), Beck (*Übungs- und lesebuch zur französischen grammatik*, 1896), Borel (*Grammaire française*, 1882), Ducotterd-Mardner (*Lehrgang*, 1908), Ploetz (*Elementargrammatik*, *elementarbuch* und besonders die *schulgrammatik*), Toussaint-Langenscheidt (*Lehrbuch*, nicht für den selbstunterricht, 1870), Wohlfahrt (*Französische grammatik für bayerische gymnasien*, 1895; auch die umarbeitung, 1908), dann die *englischen* lehrbücher von Ahn-Sporleder (*Praktischer lehrgang*, 1909), Degenhardt (1906), Deutschbein (*Theoretisch-praktischer lehrgang*, 1889), Immanuel Schmidt (*Lehrbuch*, 1894) und die *Italienische konversationsgrammatik* von Sauer (1898), so zeigt mir meist der erste blick, daß das von ihnen gebrachte wortmaterial ungemein reichhaltig und vielseitig ist, so daß mir nicht selten der wunsch rege wird, all diese wörter auch wirklich in meinem aktiven wortschatz zu besitzen —, daß aber diese unzähligen, heterogenen und oft recht unnötigen vokabeln daherkommen wie die schneeflocken, die der sturmwind durcheinander wirbelt.

Es ist ja selbstverständlich, und tausende von schülern haben das bewiesen, daß man auch aus diesen büchern etwas ordentliches lernen kann. Das bedingen die unleugbaren guten eigenschaften vieler unter ihnen, die ich besonders bei Borels altbewährtem buche, das noch dazu kaum für eigentliche anfänger bestimmt sein dürfte, also nicht ganz in diese reihe gehört, hervorheben möchte. Aber ihr verhalten dem wortmaterial gegenüber kann nicht als ein pädagogisch hochstehendes bezeichnet werden.

Mit befriedigung sehe ich, daß geheimrat Münch in seiner bekannten *Didaktik und methodik des französischen unterrichts* (1. a., 1895) meine auffassung zuteilen scheint, wenn er (s. 64) bezüglich des wortschatzes sagt: „Wonach soll das maß sich bestimmen? Man kann den zufall walten lassen, der ja mit lektüre und übungsmaterial einen nicht verächtlichen vorrat

[1] Die jahreszahl bezieht sich auf mein handexemplar.

von wörtern liefern mag, und die ergänzung dann dem späteren bedürfnis überlassen. Aber die konkretere gestaltung der ziele hat die forderung planmäßig abgegrenzter worterlernung mit sich gebracht."

Diese forderung planmäßiger abgrenzung, d. h. eines systematischen vorgehens, das ich als ein hauptgesetz aller praktischen pädagogik ansehen möchte, auch in bezug auf das wortmaterial erhoben zu haben, ist eines der unleugbarsten verdienste derjenigen richtung, die man als „reform" zu bezeichnen sich gewöhnt hat. Mag sein, daß die eifrigen und strebsamen vorkämpfer dieser richtung zu ihrer stellungnahme durch die theoretische erwägung veranlaßt wurden, daß dem zufall im unterricht, vor allem im klassenunterricht, schlechterdings kein platz eingeräumt werden kann. Gewiß aber wurden sie zu ihrer stellungnahme mehr durch die praxis als durch die theorie gedrängt. Der an sich so nahe liegende versuch, den lernenden möglichst bald die sprache dazu gebrauchen zu lassen, wozu sie eigentlich bestimmt ist, nämlich zum sprechen, oder sagen wir, zum ausdruck logisch geordneter gedanken, scheiterte immer und mußte scheitern an dem zusammenhangslosen vokabelgemenge der Ahn-gruppe. Wohl konnte ein eifriger schüler auch mit diesem wortmaterial sätze bilden, aber das waren naturnotwendig zusammenhangslose einzelsätze, so wie die lehrbücher sie enthielten. Wenn z. b. nach dem Ahn-system ein fleißiger schüler — nur ganz wenige werden ja wohl solche anwandlungen gehabt haben — es versuchen wollte, im anschluß an den satz: „Mein bruder ist krank; er hat magenweh und liegt im bett", einen neuen satz, vielleicht über das wort „vetter" zu bilden, so mußte er, wenn nicht ein ganz besonders günstiger zufall waltete, eben auch von dem vetter sagen, daß er magenweh hatte und im bette lag. Sein buch gab ihm nur in den seltensten fällen die möglichkeit, dem vetter hals-, kopf- oder zahnweh zuzuschreiben und zu sagen, daß er auf dem sofa liege oder das zimmer hüte. Nie, oder doch fast nie, wurde der schüler durch sein lehrbuch in die lage versetzt, die wörter in seinem kopfe so aneinanderzureihen, wie sie sich in der praxis, im leben aneinanderzureihen pflegen. Deshalb waren sprech- und noch so einfache schreibversuche, so lange sie nicht übersetzungen waren, bei diesem system fast unmöglich. Wenigstens auf der ersten stufe. — Die Ahn-gruppe verschob den prak-

tischen, schriftlichen und mündlichen gebrauch der sprache bewußt oder unbewußt an das ende des lehrganges und machte es dabei wie jener schwimmlehrer, der seine zöglinge in der turnhalle ausbildete, damit nur ja jede bewegung streng nach den regeln ausgeführt würde, und es dabei erleben mußte, daß einer derselben, als er kurz vor beendigung des kurses ins wasser fiel, jämmerlich um hülfe schreien mußte und beinahe ertrunken wäre, — weil er keine zeit gehabt hatte, seine wohlgelernten stöße auszuführen.

Hier setzte die „reform" ein. In der richtigen erkenntnis, daß das schwimmen im wasser gelernt sein will, stellte sie als den ersten satz ihres pädagogischen programmes auf, daß der lernende von anfang an gewöhnt werden müsse, sich selbst der sprache zum ausdruck geordneter, wenn auch natürlich zunächst ganz einfacher gedanken zu bedienen. Ihr war es nicht um die schönheit der bewegungen zu tun, sondern darum, daß der schüler sich über wasser halten könne. Und damit — wer will es leugnen? — dürfte die reform nicht so ganz unrecht gehabt haben.

Das mittel nun, durch welches die reform den lehrer in den stand setzte, fast von der ersten stunde an den schüler zum schriftlichen und mündlichen selbstgebrauch der sprache anzuhalten, war ihre von der hergebrachten gänzlich abweichende behandlung des wortmaterials.

Wie sehr die reformer diesem im gegensatz zur Ahngruppe ihre aufmerksamkeit zuwendeten, das beweisen zunächst zahlreiche äußerungen theoretischer natur. Ich zitire, indem ich mich wie bisher auf meine privatbibliothek beschränke, dr. Thiergen, der in seiner *Methodik des neuphilologischen unterrichts* (1902) auf seite 48 treffend sagt: „Die grundbedingung für jeden *freien* schriftlichen und mündlichen gedankenausdruck in einer fremden sprache ist die erwerbung eines möglichst reichen und wohlgeordneten, stets zur verfügung stehenden vokabelschatzes. Den grundstock hierzu möglichst rasch zu sammeln und ihn *täglich* zu erweitern ohne überbürdung der schüler, ohne das wahnwitzige, sinnlose, gesundheitsschädliche pauken von hunderten von neuen, zusammenhangslosen und daher doppelt, ja dreifach schweren vokabeln, durch das die alte methode so schwer an unserer jugend gesündigt hat, ist eine der hauptaufgaben des neuphilologischen lehrers." Hier möchte ich im sinne meiner

vorigen ausführungen anfügen, „eine aufgabe, deren lösung ihm durch das lehrbuch möglich gemacht werden muß“, und ich kann, obwohl die angeführte stelle von Thiergen eine andere auffassung zuließe, zeigen, daß dieser zusatz im sinne der reformer selbst gemacht sein würde. — Dr. Boerner (mit welchem rechte ich ihn schon hier nenne, wird sich alsbald ergeben) äußert sich auf seite 24 seiner *Bemerkungen zur methode* (1903), die bekanntlich als begleitschrift zu seinem unterrichtswerk erschienen sind: „Daß die aneignung eines festen bestandes von wörtern und phrasen der fremdsprache die wichtigste aufgabe jedes sprachunterrichtes ist, und daß dieser wort- und phrasenschatz beim unterrichten lebender sprachen zunächst der sprache des täglichen lebens entnommen sein muß, leuchtet ohne weiteres ein: der wortschatz bildet bei den lebenden sprachen das unentbehrliche material für den ganzen sprachbau ... Auf der untersten stufe, wo der unterricht an die anschauung anknüpft, um aus ihr möglichst alle sprachlichen ausdrücke zu gewinnen, ist ein vokabellernen und -überhören nach alter art (reihenweises auswendiglernen zusammenhangsloser vokabelreihen und überhören derselben außer der reihe) schlechterdings nicht am platze.“ — Endlich dr. Ricken sagt im vorwort zu seinem *Lehrgang der französischen sprache für das 4. bis 6. jahr des französischen unterrichts* (1909) s. VII: „Eins der wichtigsten dinge im fremdsprachlichen unterricht ist die sammlung eines ausreichenden wortschatzes, über den der lernende verfügen kann. Denn der mangel an wortkenntnis bildet das größte hemmnis für einen erfolgreichen unterricht in den oberklassen: ein für diese stufe allein würdiger betrieb, der von allem mechanischen möglichst entlastet ist, der kaum an das gedächtnis, viel mehr an intellektuelle und ästhetische kräfte appellirt, ist sozusagen unmöglich, wenn der wortschatz zu gering ist.“ — Besonders ausführlich haben sich theoretisch mit der behandlung des wortmaterials beschäftigt dr. Wendt in seiner bekannten broschüre *Das vokabellernen im französischen anfangsunterricht* (1909), mit der ich mich noch zu beschäftigen haben werde, und besonders direktor Walter, der ja die aneignung und verarbeitung des wortschatzes zum gegenstand von drei vorträgen auf den deutschen neuphilologentagen zu Köln 1904, München 1906 und Hannover 1908 gemacht hat. Jene schrift und diese vorträge enthalten manchen pädagogisch trefflichen gedanken, der es verdient, daß alle

neuphilologischen lehrer und solche, die es werden wollen, ihn sich aneignen. So hebe ich aus Walters 1906 dahier gehaltenem vortrag (s. 121), dem die meisten der anwesenden mit aufmerksamkeit gelauscht haben, den schlußsatz hervor: „In der gründlichen aneignung und verarbeitung des wortschatzes liegt der anfang zur beherrschung der sprache und damit auch der anfang zur kenntnis der litteratur und kultur des fremden volkes.“

In einer beziehung aber — ich muß diese bemerkung gleich hier einschalten — kann ich Wendt und Walter nicht beipflichten. Es ist dies die art, wie sie den schüler gewissermaßen selbst sich ein vokabular aufbauen lassen wollen. Ganz abgesehen davon, daß die lehrbücher ihrer eigenen richtung dieses system keineswegs befolgen, ist in meinen augen — und dr. Boerner teilt meine anschauung, s. seite 24 der schon zitirten *Bemerkungen* — die benützung der schultafel und des vokabelheftes in der weise, wie die herren sie sich denken, eine vergeudung an kraft und zeit und dazu eine quelle unendlicher fehler. Der lehrer hat m. e. im anfangsunterricht ohnehin genug, übergenug zu tun, auch wenn er nicht beständig mit der kreide in der hand an der schultafel steht oder, was fast noch schlimmer ist, einen anschreibenden schüler zu überwachen hat. Mag man hierüber auch vielleicht anderer ansicht sein, so viel steht wohl fest, daß für uns in Bayern ein solches verfahren nicht ernstlich in betracht kommen kann. Denn dieses erfordert vor allem zeit, viel zeit. Wir aber haben mit der tatsache zu rechnen, daß uns an allen schulgattungen für die lebenden fremdsprachen viel weniger zeit gewährt ist wie den fachgenossen außerhalb Bayerns, und daß wir doch ebensoviel leisten sollen wie jene. Da können wir uns, selbst wenn wir wollten, den luxus dieses zeitraubenden anschreibens, dieses selbstzusammenstellens des vokabulars nicht gestatten. Wir befinden uns im kreise unserer fachgenossen in ganz ähnlicher lage wie ein student, der mit schmalem wechsel in ein feudales korps eingetreten ist und sich gezwungen sieht, im kleinen, gewissermaßen im geheimen, zu sparen, um bei offiziellen gelegenheiten mit den kommilitonen gleichen schritt halten zu können. Auch wir müssen sparen, sparen, sparen! — Gewiß wird jeder von uns oft und oft die schultafel benutzen, um irgendein sich ihm aufdrängendes wort den schülern vorzuführen, besonders aber, um phrasen und ausdrücke, die das

lehrbuch nicht enthält, zu fixiren; im ganzen aber wird und muß der bayerische neuphilologe noch mehr wie seine fachgenossen von dem in der klasse verwendeten lehrbuch erwarten, daß es das dem schüler der betreffenden stufe nötige wortmaterial systematisch geordnet und möglichst lückenlos enthalte.

Um mißverständnissen vorzubeugen, will ich mich beeilen hinzuzusetzen, daß nicht nur die uns aufgezwungene sparsamkeit uns zu dieser forderung veranlaßt, sondern daß wir zu derselben geführt werden vor allem durch die überzeugung, daß auf diesem wege gute durchschnittsresultate sicherer gewährleistet werden, und besonders auch durch die rücksichtnahme auf jene schüler, welche durch krankheit oder aus sonstigen gründen längere zeit dem unterricht haben fernbleiben müssen, oder die freiwillig oder unfreiwillig von einer schule an eine andere übergegangen sind. Wie solche schüler es anstellen sollen, selbst wenn sie gut talentirt und eifrig sind, um mit den neuen kameraden weiterschreiten zu können, darauf habe ich in den schriften von Wendt und Walter vergebens eine antwort gesucht.

Diese meinungsverschiedenheit macht mir für meinen augenblicklichen zweck die genannten schriften nicht weniger wertvoll; fast möchte ich sagen, im gegenteil. Die art, wie die beiden verdienstvollen schulmänner den schüler sich mit dem wortschatz beschäftigen lassen, zeigt besser als alles andere, welch überwiegende, zentrale bedeutung sie dem wortschatz, besonders im anfangsunterricht zuerkennen. Nehmen wir von dieser tatsache notiz, ohne mit ihnen darüber zu rechten, ob sie der nach unserer ansicht richtigen auffassung den pädagogisch besten ausdruck gegeben haben!

Damit wenden wir uns wieder zur „reform" selbst und speziell zu ihrer praxis gegenüber dem wortmaterial zurück und werfen einen prüfenden blick in die im sinne der reform geschriebenen lehrbücher.

Hier tritt uns mit einem male eine schwierigkeit in den weg, die sich nicht hatte voraussehen lassen. Während nämlich die Ahn-gruppe sich in der wortschatzbehandlung deutlich von den anderen gruppen loslöste, will es nicht gelingen, auch diese beiden — die bücher der direkten und diejenigen der vermittelnden methode — in dieser beziehung voneinander zu trennen. Ja, nicht bezüglich des wortschatzes allein, auch in

anderer hinsicht verwischen sich die grenzen, so daß es angezeigt sein dürfte zu untersuchen, ob es denn überhaupt ein kriterium gibt, nach welchem wir ein lehrbuch der einen oder der anderen kategorie zuweisen können.

Die bücher der reformfreunde kennzeichnen sich durch ihre feindselige stellung gegenüber der grammatik, wird man vielleicht sagen. Ich weiß, daß die reformer, als sie die grammatik von ihrem throne rissen, selbst zu dieser falschen auffassung ihres tuns veranlassung gegeben haben, indem sie zuweilen in ihren schriften den anschein erweckten, als wenn sie die grammatik als solche anfeindeten, nicht nur ihre allzu einseitige betonung. Aber, das muß ich zur steuer der wahrheit sagen, ihre schulbücher lassen von einer solchen anfeindung, einer geringschätzung der grammatik nichts verspüren. Im gegenteil, diese kommt bei ihnen ebensowohl zu ihrem rechte wie bei der Ahn-gruppe. Einige der besten grammatischen schulbücher, die ich besitze, sind von „reformern" herausgegeben. Ich nenne Kühns *Französische schulgrammatik* (1885) und den grammatischen teil von Roßmann-Schmidt, *Lehrbuch der französischen sprache* (1903). — Die stellung zur grammatik läßt sich also zu einer einteilung nicht gebrauchen.

Dann ist gewiß die einseitige betonung des mündlichen gebrauchs der sprache das, was die „reformer" kennzeichnet? Auch dieses merkmal gleitet uns aus den händen. Da wir es mit den lehrbüchern zu tun haben, nicht mit der art, wie die reformer selbst ihren unterricht gestalten, so drängt sich auch dieser unterschied uns nicht auf. Sehr viele, ja die mehrzahl der in ihren büchern angegebenen übungen im fremdsprachlichen ausdruck lassen sich ebensowohl schriftlich als mündlich vornehmen. — Die ausscheidung der muttersprache? Dieselben stücke, die der eine ohne zuhülfenahme der letzteren nur in der fremdsprache durchnimmt, wird der andere erst übersetzen lassen. Auch hier verraten die bücher nichts. — So bliebe denn nur die stellung zur übersetzungsfrage als merkmal übrig. Im prinzip lehnt ja die reform jede übersetzung, sowohl die her- als die hinübersetzung, ab. Wollten wir aber dementsprechend jedes buch der „vermittelnden" methode zuweisen, das material zur hinübersetzung bietet, unter der voraussetzung, daß, wo die hinübersetzung erlaubt, auch die herübersetzung nicht verboten ist, so müßten wir Bierbaum, Fricke, Metzger & Ganzmann, Roßmann-Schmidt,

Stier, Weitzenböck und Ellinger-Butler zu den vermittlern stellen, und es blieben schließlich als vertreter der direkten methode nur die bücher von Kühn (ohne mitarbeiter) und die von Wingerath (*Lectures choisies*, 1893) übrig, in denen keinerlei übersetzung zugelassen ist.

Es ist klar, daß das nicht angeht; es ist aber auch ebenso klar, daß wir nach den büchern keine zuverlässige scheidung zwischen direkter und vermittelnder methode machen können und daher auch bei den vorhin gegebenen zitaten nicht gemacht haben. So müssen wir uns damit begnügen, diejenigen lehrbücher der direkten methode zuzuweisen, von deren verfassern uns bekannt ist, daß sie nach der direkten methode lehren, und daß sie wünschen, daß ihre bücher zu solchem unterricht verwendet werden. Nur von Metzger und Ganzmann ist mir in dieser beziehung nichts bekannt. Es geht aber m. e. nicht an, ihr unterrichtswerk in eine andere gruppe einzureihen als das Bierbaumsche lehrbuch. — Einen ernstlichen fehler werden wir bei diesem verfahren umsoweniger zu befürchten haben, als ein ziemlich großer teil dieser bücher wirklich reformerisch und bahnbrechend gewirkt hat, bahnbrechend besonders in bezug auf die wortschatzbehandlung.

(Schluß folgt.)

Bamberg. Bruno Herlet.

ENGLISH BOYS' FICTION.

(Conclusion.[1])

Author	Title of Work	Kind	Age	Remarks
W. Rhoades.	*The Boy from Cuba,* 1900.	sch.	12—18	
	Our Fellows of St. Mark's, 1891.	„	„	
	* *Two Scapegraces,* 1898.	„	„	
"Owen Rhoscomyl."	*Battlement and Tower,* 1896.	hist. r.	15—18	Wales during English Civil War, 1641-49.
	* *For the White Rose of Arno,* 1897.	„	„	Wales during Jacobite rebellion, 1745.
	The Jewel of Ynis Galon, 1895.	„	„	Wales, c. 1670—80.

[1] Vgl. *N. Spr.* XIV, s. 163, 275, 538; XV, 463; XVII, 340. *D. red.*

Author	Title of Work	Kind	Age	Remarks
EMMA ROBINSON.	*Whitefriars*, 1844.	hist. r.	15—18	England under Charles II, c. 1664.
E. ROPER.	*A. Claim on Klondike*, 1899.	adv.	12—18	
	Ice-Bound, 1901.	"	"	
L. ROUSSELET, (trans.)	*The Drummer Boy*, 1883.	adv.	15—18	America in time of Washington.
	**King of the Tigers*, 1885.	"	"	
	The Serpent-charmer. 1879.	"	"	
	Son of the Constable of France, 1882.	"	"	
M. C. ROWSELL.	*Thorndyke Manor*, 1859.	hist. t.	12—18	
	Traitor or Patriot?, 1884.	"	"	England under Charles II, Rye House Plot, 1683.
*W. C. RUSSELL, is the greatest living writer of sea stories, and, when at his best, is not excelled even by Capt. Marryat, though he is of a different stamp. His characteristic novel is a combination of strange, thrilling, often blood-curdling nautical adventures, vivid, realistic descriptions of the sea in its various moods, with a love romance. The ingenuity is inexhaustible. Though many incidents are so awful as to become unbearable in reading, R. retains full mastery over himself. He is no less at home in dealing with human character. The style is as powerful as the story; and the tone is wholesome.	*Alone on a Wide, Wide Sea*.	sea st.	15—18	
	The Convict Ship, 1895.	"	"	
	The Emigrant Ship, 1894.	"	"	
	The Death Ship, 1888.	"	"	
	The Frozen Pirate, 1877.	"	"	
	* *The Golden Hope*, 1887.	"	"	
	Hearts of Oak, 1895.	"	"	
	**John Holdsworth*, 1875.	hist. r.	"	1826—32.
	List, Ye Landsmen! 1897.	sea st.	"	
	Marooned, 1889.	"	"	
	**Master Rockefellar's Voyage*, 1890.	"	12—18	
	An Ocean Free-lance, 1881.	"	15—18	Privateering in 1812.
	On the Fo'k'sle Head, Overdue, 1903.	"	"	
	The Pretty Polly, 1900.	"	"	
	The Romance of a Midshipman, 1898.	"	"	
	The Tale of the Ten, 1896.	"	"	
	* *Wreck of the "Grosvenor,"* 1875.	"	"	
"AMYST SAGON."	*When George III was King*, 1899.	hist. t.	15—18	Nelson, 1780.

Author	Title of Work	Kind	Age	Remarks
A. ST. JOHNSTON.	*In Quest of Gold*, 1885.	adv.	12—18	
	Twycross's Redemption, 1887.	”	”	
*HUGH ST. LEGER.	*Billets and Bullets*, 1901.	hist. t.	12—18	Egypt, Arabi's Revolt.
	"Hallowe'en" Ahoy!, 1895.	sea st.	”	
	An Ocean Outlaw, 1896.	”	”	
	* *The "Rover's" Quest*, 1897.	”	”	
	* *Shipmates*, 1899.	”	”	
	Skeleton Reef, 1897.	”	”	
	Sou' Wester and Sword, 1894.	”	”	
J. M. E. SAXBY.	*Viking Boys*, 1892.	adv.	12—15	
* MICHAEL SCOTT, (1789—1835).	*The Cruise of the "Midge,"* 1834.	sea st.	15—18	Two "Classics" among sea-stories, marked by wealth of sensational and humorous incident, described vividly to the detail, by rich descriptions of scenery, and by racy characterisation.
	* *Tom Cringle's Log*, 1833.	”	”	
** SIR W. SCOTT, (1771—1832).	*Anne of Geierstein*, 1829.	hist. r.	16—18	France, Germany, Switzerland, Charles the Bold, Margaret of Anjou, 1474.
	The Antiquary, 1816.	”	”	Scotland in 1795.
	The Betrothed, 1825.	”	15—18	England, Wales, Border Wars, 1187.
	The Black Dwarf, 1816.	”	16—18	Scotland, Jacobites, 1706.
	The Bride of Lammermoor, 1819.	”	”	Scotland, East Lothian, 1695.
	Castle Dangerous, 1831.	”	”	Scotland, 1306—7.
	Count Robert of Paris, 1832.	”	14—18	First Crusade, Peter the Hermit, 1098.
	* *The Fair Maid of Perth*, 1828.	”	”	Scotland, 1402.
	The Fortunes of Nigel, 1822.	”	”	England under James I, London, 1604.
	Guy Mannering, 1815.	”	16—18	Scotland, 1765.
	The Heart of Midlothian, 1818.	”	14—18	Scotland, Porteous Riots, 1736.

Author	Title of Work	Kind	Age	Remarks
	The Highland Widow, 1827.	hist. r.	16—18	Scotland, 1775.
	**Ivanhoe,* 1819.	„	14—18	England under Richard I, 1191-5.
	**Kenilworth,* 1821.	„	„	England under Elizabeth, Earl of Leicester, Raleigh, Anny Robsart, Oxfordshire, Warwickshire, 1575.
	The Legend of Montrose, 1819.	hist. r.	14—18	Scotland, 1645—6.
	The Monastery, 1820.	„	16—18	Scotland under Mary, Border Country, Melrose Abbey, 1550.
	The Abbot (sequel), 1820.	„	14—18	Scotland, 1567—8.
	Old Mortality, 1816.	„	„	Scotland, Drumclog, Bothwell Bridge, Graham of Claverhouse, 1679.
	Peveril of the Peak, 1822.	„	16—18	England under Charles II, Buckingham, Derbyshire, London, 1678.
	The Pirate, 1821.	„	„	Scotland, Shetland and Orkney, 1700.
	**Quentin Durward,* 1823.	„	14—18	France, Flanders, Louis XI, Charles the Bold, 1468.
	Redgauntlet, 1824.	„	16—18	Scotland, Cumberland, 1763.
	St. Ronan's Well, 1824.	„	„	Scotland, 1810.
	The Surgeon's Daughter, 1827.	„	„	Scotland, Isle of Wight, India, Hyder Ali, Tippoo Sahib, 1780.
	**The Talisman,* 1825.	„	14—18	England under Richard I, Third Crusade, Berengaria, Blondel, Philip, Saladin, 1191.
	Waverley, 1814.	„	„	Scotland, London, Jacobites, 1745.
	Woodstock, 1826.	„	„	England under Commonwealth, Cromwell, 1652.
M. E. SEAWELL.	*Francezka,* 1902.	hist. r.	15—18	France, 1726—41.
	Little Jarvis, 1890.	sea st.	„	American Quarrel with France, 1798.
	The Lively Adv. of Gavin Hamilton, 1899.	hist. r.	„	Germany, Seven Years' War, 1756—63.
	Quarterdeck and Fok'sle, 1895.	sea st.	„	

Author	Title of Work	Kind	Age	Remarks
	The Rock of the Lion, 1898.	hist. r.	15—18	Siege of Gibraltar, 1779—83.
EVELYN SHARP.	*The Other Boy,* 1902.	sch.	12—18	
M. E. SHIPLEY.	*Like a Rasen Fiddler,* 1900.	hist. r.	15—18	England under Henry VIII, Pilgrimage of Grace, Destruction of Monasteries, 1536.
K. T. SIZER.	*The Wooing of Osyth,* 1894.	hist. r.	15—18	England in 9th cent., Edmund the Martyr.
F. E. SMEDLEY, (1818—64).	*Frank Fairleigh,* 1850.	sch.	15—18	University life at Cambridge.
**GORDON STABLES.	*By Sea and Land,* 1890.	adv.	12—18	
	Captain Japp, 1891.	,,	,,	
	Chris Cunningham, 1902.	sea st.	,,	
	Cruise of the "Vengeful," 1902.	,,	,,	Great War of 1909.
	Every Inch a Sailor, 1896.	,,	,,	
	For England, Home and Beauty, 1890.	,,	,,	
	For Honour, not Honours, 1895.	hist. t.	,,	Gordon of Khartoum.
	For Cross or Crescent, 1897.	,,	,,	England under Richard I.
	Frank Hardinge, 1898.	adv.	,,	
	Harry Wilde, 1889.	sea st.	,,	
	Hearts of Oak, 1895.	,,	,,	Nelson.
	The Hermit Hunter, 1889.	adv.	,,	
	The Island of Gold, 1897.	sea st.	,,	
	Kenneth McAlpine, 1885.	,,	,,	
	Off to Klondyke, 1898.	adv.	,,	
	Remember the "Maine," 1899.	hist. t.	,,	Spanish-American War.
	Rocked in the Cradle of the Deep, 1890.	sea st.	,,	
	Stanley Grahame, 1884.	adv.	,,	
	'Twixt Daydawn and Light, 1898.	hist. t.	,,	King Alfred, 871—8.
	'Twixt School and College, 1890.	sch.	,,	

Author	Title of Work	Kind	Age	Remarks
	Westward with Columbus, 1893.	hist. t.	12—18	Genoa, America, 1485—1506.
R. N. Stephens.	* *Captain Ravenshaw*, 1901.	hist. r.	15—18	London in 1591.
	The Continental Dragoon, 1901.	„	„	Amer. Revolution, 1778.
	An Enemy to the King, 1898.	„	„	France, Henry of Guise, 1578—89.
	Philip Winwood, 1900.	„	„	Amer. Revolution, 1778.
J. A. Steuart.	*In the Day of Battle*, 1894.	adv.	15—18	
* R. L. Stevenson, (1850—1894), wrote only two novels expressly for boys: "Treasure Island" and "The Black Arrow". The former of these, along with Rider Haggard's "King Salomon's Mines", was the first of a species of adventure romance, which is much practised by living writers, to whom these two works serve as models.	* *The Black Arrow*, 1888.	hist. t.	14—18	England during Wars of the Roses, c. 1471.
	* *Kidnapped*, 1886.	„	„	Scotland, 1746.
	* *Catriona* (sequel), 1893.	„	„	Scotland, 1751.
	* *The Master of Ballantrae*, 1889.	„	„	Scotland, 1745—c. 65.
	The New Arabian Nights, 1882.	adv.	15—18	
	* *Treasure Island*, 1883.	„	14—18	c. 1750.
F. R. Stockton, (1834—1902), (Amer.).	*Adventures of Captain Horn*, 1895.	adv.	15—18	Quest for Inca treasure.
	Captain Chap, 1896.	„	„	
W. O. Stoddard, (Amer.).	*The Lost Gold of the Montezumas*, 1897.	hist. t.	15—18	Texan War of Independence.
	With the Black Prince, 1898.	„	„	England, France, 14th cent.
A. T. Story.	*The Boys of St. Elmo's*, 1901.			
	Only Half a Hero, 1885.	hist. r.	15—18	Franco-German War.
J. C. Story.	*Lads of Kingston*, 1900.	adv.	12—18	

Author	Title of Work	Kind	Age	Remarks
H. B. STOWE, (1812—1896), (Amer.).	* *Uncle Tom's Cabin*, 1852.	adv.	12—18	Exposure of slavery. Sentimental, but relieved by humour and pathos, c. 1850.
E. H. STRAIN.	*A Man's Foes*, 1895.	hist. r.	15—18	Ireland during English Revolution, siege of Derry, 1689.
*H. STRANG.	*The Adventures of Harry Rochester*, 1905.	hist. t.	12—18	England under Queen Anne, Marlborough's Wars, 1702—9.
	* *Boys of the Light Brigade*, 1904.	,,	,,	Peninsular War, 1808—14.
	Brown of Moukden, 1905.	,,	,,	Russo-Japanese War, from Russian side.
	Kobo, 1904.	,,	,,	Russo-Japanese War, from Japanese side.
	Tom Burnaby, 1903.	adv.	,,	Uganda.
*E. STRATEMEYER.	*Between Boer and Briton*, 1900.	adv.	12—18	S. Africa.
	Marching on Niagara, 1901.	,,	,,	
	The Young Volcano Explorers, 1902.	,,	,,	W. Indies.
	With Washington in the West, 1901.	hist. t.	15—18	America, c. 1760-80.
ELEANOR STREDDER.	*Archie's Find*, 1893.	adv.	12—15	Australia.
	Doing and Daring, 1893.	,,	,,	New Zealand.
	Jack and his Ostrich, 1889.	,,	,,	Africa.
ESMÉ STUART.	*The Belfry of St. Jude*, 1880.	hist. t.	12—18	Franco-German War, Commune.
	In the Days of Luther, 1890.	,,	,,	Luther before Worms diet, concealment in Wartburg, peasant insurrection.
F. SWAINSON.	* *Acton's Feud*, 1901.	sch.	12—18	
*J. SWIFT, (1667—1745).	*Gulliver's Travels*, 1726.	adv.	12—18	
W. M. THACKERAY, (1811—1863).	* *Henry Esmond*, 1852.	hist. r.	16—18	England under William and Mary, 1691—1714.

Author	Title of Work	Kind	Age	Remarks
	The Rose and the Ring, 1800.		12—18	
J. T. THURSTON.	*Well Won*, 1896.	sch.	12—18	
W.H.TIMPERLEY.	*Bush Life*, 1892.	adv.	12—18	Australia.
E. T. TOMLINSON, (Amer.).	*The Boys of Old Monmouth*, 1898.	hist. t.	15—18	American Revolution, Washington's Campaign in New Jersey, 1778.
	Boy Soldiers of 1812, 1895.	„	„	Amer. War with England, 1812—14.
	In the Hands of the Redcoats, 1900.	„	„	Amer. Revolution.
	A Jersey Boy in the Revolution, 1899.	„	„	Amer. Revolution.
	A Lieutenant under Washington, 1903.	„	„	Amer. Revolution, expedition to Quebec.
	Under Colonial Colors, 1902.	„	„	Amer. Revolution.
	Washington's Young Aids, 1897.	„	„	Amer. Revolution.
L. TRACY.	*The Lost Provinces*, 1899.	adv.	15—18	
J.T.TROWBRIDGE, (Amer.).	*Aidjo's Cave*, 1864.	hist. t.	12—18	American Civil War.
	The Drummer Boy, 1863.	„	„	American Civil War.
	The Three Scouts, 1865.	„	„	American Civil War.
C. TURLEY.	*Godfrey Marten, Schoolboy*, 1902.	sch.	12—18	
	Godfrey Marten, Undergraduate, 1904.	„	15—18	
	* *Maitland Major and Minor*, 1905.	„	12—18	
* "MARK TWAIN," (Amer.).	* *The Adventures of Huckleberry Finn*, 1885.	adv.	12—18	Humorous Adventures of a boy on the Mississipi.
	* *The Adventures of Tom Sawyer*, 1876.	„	„	
	The Innocents Abroad, 1869.	„	„	Travels in Europe.
	The Prince and the Pauper, 1880.	hist. r.	15—18	Fantastic historical romance; Prince Edward (afterwards King Edward VI) changes places with a beggar, c. 1547.

Author	Title of Work	Kind	Age	Remarks
	A Tramp Abroad, 1880.	adv.	15—18	Humorous narrative of Mark Twain's travels.
	More Tramps Abroad, 1897.	"	"	
*JULES VERNE, (trans.).	*Adrift in the Pacific*, 1800.	adv.	12—18	
	Around the World in Eighty Days, 1873.	"	"	
	The Blockade Runner, 1874.	hist. r.	"	American Civil War.
	Captain Antifer, 1800.	adv.	"	
	César Cascabel, 1891.	"	"	
	Dick Sands, the Boy Captain, 1800.	"	"	
	Five Weeks in a Balloon, 1870.	"	"	Scientific adventure romance; Africa.
	From the Earth to the Moon, 1875.	"	"	Scientific adv. romance.
	Around the Moon (sequel), 1875.	"	"	
	The Purchase of the North Pole (sequel), 1875.	"	"	
	The Giant Raft, 1881.	"	"	Scientific romance in two parts, (1) Eight hundred leagues on the Amazon, (2) The cryptogram.
	A Journey into the Interior of the Earth, 1872.	"	"	
	Godfrey Morgan, 1883.	"	"	Farcical wonder romance.
	Michael Strogoff, 1877.	"	"	Russia, Siberia.
	The Mysterious Island, 1875.	"	"	In three parts: (1) "Dropped from the clouds," (2) "Abandoned," (3) "Secret of de Island."
	North against South, 1887.	hist. r.	"	American Civil War.
	Twenty Thousand Leagues under the Sea, 1872.	adv.	"	Voyage of submarine vessel.
S. WALKEY.	*In Quest of Sheba's Treasure*, 1897.	adv.	12—18	

Author	Title of Work	Kind	Age	Remarks
*LEW WALLACE, (Amer.).	**Ben Hur*, 1880.	hist. r.	15—18	Rome in time of Christ, B. C. 7 — A. D. 38.
	The Fair God, 1873.	„	„	Conquest of Mexico, 1519—20.
	The Prince of India, 1893.	„	„	Fall of Constantinople, 1453.
H. M. WAHNSLEY.	*The Brig and the Lugger*, 1889.	see st.	12—18	Time of French Revolution.
MRS J. B. WEBB.	*Alypius of Tagaste*, 1865.	hist. t.	12—15	Roman Empire, early Church. St. Augustine, late 4th cent.
	Benaiah, 1865.	„	„	Tale of the Captivity, early Jewish history.
	Julamerk, 1848.	„	„	Persia, Arabia, early 5th cent.
	Julio, 1842.	„	„	France, middle of 13th cent.
	The Martyr of Carthage, 1850.	„	„	Carthage, persecutions of Christians, 3rd cent.
	**Naomi*, 1840.	„	„	Destruction of Jerusalem, 67—70.
	Oliver Wyndom, 1867,	„	„	London during Great plague and fire, 1665—6.
	Pomponia, 1867.	„	„	Rome, Britain, c. 54—68.
L. E. WEEKS.	*Jacqueline's Message*, 1889.	hist. t.	15—18	French Revolution, 1789.
H. G. WELLS, writes fantastic scientific romances in the style of Verne, generally with much criticism of modern society.	*The First Men in the Moon*, 1901.	adv.	15—18	Description of inhabitants of the moon.
	The Time Machine, 1895.	„	„	Machine which transfers owner into past and future.
	The War of the Worlds, 1898.	„	„	War between England and the inhabitants of Mars.
W. WENTWORTH.	*Drifting Island*, 1890.	adv.	12—18	Africa.
	Kibboo Ganey, 1889.	„	„	Africa.
*WM WESTALL, (1834—1903).	*Don or Devil*, 1901.	adv.	12—18	After Waterloo.
	For Honour and Life 1894.	hist. t.	„	French Revolution, 1793.
	In Tropic Seas, 1878.	sea st.	„	
	John Brown and Larry Lohengrin, 1889.	adv.	„	

Author	Title of Work	Kind	Age	Remarks
	* *The Phantom City*, 1889.	adv.	12—18	Romance in the same Spirit as Haggard's King Salomon's Mines.
	A Red Bridal, 1898.	hist. r.	15—18	Invasion of Tyrol, 1809.
	With the Red Eagle, 1897.	„	„	Tyrol, 1809.
STANLEY WEYMAN.	*The Castle Inn*, 1898.	„	„	England under George III, 1767.
	Count Hannibal, 1901.	„	„	France, St. Bartholomew's Eve, 1572.
	A Minister of France, 1895.	„	„	(Memoirs), France, Henry of Navarre, 1598—1610.
	* *A Gentleman of France*, 1893.	„	„	France during religious wars, 1588-9.
	The House of the Wolf, 1890.	„	„	France, St Bartholomew's Eve, 1572.
	In King's Byways, 1902.	„	„	Short Stories.
	* *The Long Night*, 1903.	„	„	Geneva, 1602.
	The Man in Black, 1894.	„	„	France under Louis XIII, c. 1637.
	The Red Cockade, 1895.	„	„	France, French Revolution, Cahors, Nimes, 1789.
	Shrewsbury, 1898.	„	„	England, 1688-1713.
	The Story of Francis Cludde, 1891.	„	„	England under Mary, persecution of Protestants, the Netherlands. 1555—8.
	Under the Red Robe, 1894.	„	„	France, Richelieu, c. 1585—1640.
*F. WHISHAW.	*The Adventures of a Stow-away*, 1897.	sea st.	12—18	
	Boris the Bear Hunter, 1894.	hist. t.	„	Russia, late 17th cent.
	Clutterbuck's Treasure, 1898.	adv.	15—18	
	A Forbidden Name, 1901.	hist. r.	„	Russia, middle of 18th cent.
	Gubbins Minor and some other fellows, 1897.	sch.	12—18	
	Harold the Norseman, 1896.	hist. r.	„	England c. 1030—66, Harold "Haardraada," Battle of Stamford Bridge.
	* *The Lion Cub*, 1901.	„	„	Russia in time of Peter the Great, late 17th cent.
	A Lost Army, 1895.	„	„	Russians in Central Asia, late 17th cent.
	Lost in African Jungles, 1896.	adv.	„	

Author	Title of Work	Kind	Age	Remarks
	Lost Sir Brian, 1903.	adv.	12—18	
	Mazeppa, 1902.	hist. r.	15—18	Russia, Pultowa, 1687—1709.
	Moscow, 1905.	”	”	French Invasion of Russia, 1812.
	Mystery Island, 1900.	adv.	12—18	
	**Near the Tsar, Near Death,* 1903.	hist. r.	15—18	Peter the Great, early 18th cent.
	Sons of Freedom, 1896.	adv.	”	Siberian fugitives, 1877.
	Three Scouts, 1900.	hist. t.	12—18	Boer War, 1900.
	A Tsar's Gratitude, 1897.	adv.	15—18	Russia, 1877.
	The White Witch of the Matabele, 1897.	”	12—18	
	The Yellow Satchel, 1903.	sea st.	”	
*C. W. Whistler.	*For King or Empress?,* 1903.	hist. t.	12—18	England under Stephen and Matilda, 1135—54.
	Havelok, the Dane, 1899.	”	”	Denmark, England, 6th cent.
	**King Alfred's Viking,* 1898.	”	”	England under Alfred.
	King Olaf's Kinsman, 1897.	”	”	Struggle between British and Danes, early 11th cent.
	A Thane of Wessex, 1896.	”	”	England, middle of 9th cent.
	Wulfric the Weapon Thane, 1896.	”	”	Danish Conquest of East Anglia, early 11th cent.
G. J. Whyte-Melville, (1821—1878), wrote some twenty novels, the majority and the best of which dealt wilk hunting. The minority are historical novels. He is not a writer for boys, but fifteen years he was a favourite with boys, though he is not popular now. They are vigorous romances of incident, tending towards melodrama. The tone, even in the hunting novels, is high.	*Cerise,* 1866.	hist. r.	15—18	France under Louis XIV and Regency of Orleans, England, 1708—16.
	**The Gladiators,* 1863.	”	”	Rome, Fall of Jerusalem, 69—70.
	**Holmby House,* 1860.	”	”	English Civil War, 1644—9.
	The Interpreter, 1858.	”	”	England, Turkey, Paris, Hungary, Crimean War, 1849—59.
	Katerfelts, 1875.	”	”	England under Georg III, Exmoor district, 1768.
	The Queen's Maries, 1862.	”	”	Scotland under Mary 1566—77.
	Sarchedon, 1871.	”	”	Ancient Babylon, Assyrians, B. C. 2000.
J. M. Wilson.	*Tales of the Borders,*	adv.	15—18	

Author	Title of Work	Kind	Age	Remarks
*P. G. WODEHOUSE.	*The Head of Kay's*, 1905.	sch.	12—18	
	The Gold Bat, 1904.	"	"	
	**The Pot Hunters*, 1902.	"	"	
	A Prefect's Uncle, 1903.	"	"	
G. E. WYATT.	*Follow the Right*, 1889.	sch.	"	
	Lionel Harcourt, the Etonian, 1888.	"	"	
CAPT. C. YOUNG.	*Harald, the Viking*, 1896.	adv.	"	
	The Last of the Vikings, 1895.	hist. t.	"	Harald Haardraada.
*C. M. YONGE, (1823—1901).	*The Armourer's Prentices*, 1884.	hist. t.	"	England under Henry VIII, 1519.
	The Caged Lion, 1870.	"	"	Scotland c. 1407—22, Henry V of England; James V of Scotland captive in England.
	The Chaplet of Pearls, 1868.	"	"	France, St Bartholomew, 1572.
	The Danvers Papers, 1867.	"	"	England under James II, Monmouth Rebellion, 1685.
	The Dove in the Eagle's Nest, 1866.	"	"	Germany under Maximilian I, 1472—1531.
	Kenneth, 1850.	"	"	France, Napoleon's Russian Campaign, 1812.
	The Lances of Lynwood, 1855.	"	"	England, middle of 14th cent., Hundred Years' War with France, "Black Prince."
	**The Little Duke*, 1854.	"	"	Normandy, Richard the Fearless, 943—988.
	Love and Life, 1880.	"	"	England, c. 1700—50.
	The Prince and the Page, 1866.	"	"	Eighth Crusade, 1270—2.
	The Slaves of Sabinus, 1890.	"	"	Rome under Vespasian.
	Stray Pearls, 1883.	"	"	English Civil War, Prince Rupert, France, 1648.
J. H. YOXALL.	*Lonely Pyramid*, 1891.	adv.	12—18	

Of English Magazines for boys, by far the best is *The Boys' Own Paper*. Started in 1878, it has retained its original popularity over all subsequent publications of the same nature. It is both interesting and instructive. The tone is of the highest. There are serial stories, short stories and articles of instruction. Prize competitions and "Answers to Correspondents" increase the attraction.

Other boys' magazines are *Chums*, *The Captain*, *The Boys' Friend*, *Young England*, *The Boys' World*.

Glasgow. H. SMITH.

L'APPLICATION DU PHONOGRAPHE A L'ENSEIGNEMENT.[1]

Mesdames, Messieurs,

Les réflexions que je vais avoir l'honneur de développer devant vous sont en quelque sorte une suite des observations présentées, il y a deux ans, au Congrès de Hanovre. MM. Thudichum, de Genève, et Panconcelli-Calzia, lecteur d'italien à l'Université de Marbourg, avaient montré des appareils sur lesquels ils avaient enregistré, à l'usage des étudiants, quelques morceaux bien récités. Depuis lors, et parallèlement à leurs essais, on s'est efforcé de tirer plus largement parti du phonographe et de ses perfectionnements. Vous savez quels sont les progrès réalisés: en Allemagne et en Suisse, on utilise ces instruments dans les séminaires de phonétique; à Vienne, l'Académie a réuni une collection des principaux dialectes germaniques; en Suède, on enregistre des modèles des différentes langues; en Amérique, on a recours aux appareils pour l'étude des leçons. En France, on signale de divers côtés des résultats satisfaisants. C'est, au point de vue de la musique, l'opéra de Paris qui réunit sur une série de disques les airs interprétés par les chefs d'emploi et constitue un répertoire durable; c'est, dans le domaine scientifique, M. l'abbé Rousselot qui tire large parti des appareils pour son cours de phoné-

[1] Vortrag, gehalten auf dem neuphilologentag in Zürich am 17. mai 1910.

tique expérimentale; c'est M. Piquet, à l'Université de Lille, qui utilise le phonographe pour corriger les prononciations vicieuses, et M. Rosset, à l'Université de Grenoble, qui s'en sert pour suivre les progrès de ses étudiants et pour noter les chants populaires. Dans les lycées et les collèges, plusieurs professeurs ont fait entendre à leurs élèves des poésies et des chants et ont été très contents de l'attention de leurs élèves, ainsi que de leur prononciation et de leur débit.

Il semble, avec les améliorations constantes apportées par l'industrie, que l'on puisse faire un pas de plus et généraliser les expériences. Avant de préciser le mode d'emploi du phonographe aux degrés successifs de l'enseignement, permettez-moi de répondre à certaines objections plus spécieuses que solides.

«A quoi bon s'ingénier, déclarent quelques maîtres, à monter des machines ayant pour but de supprimer le professeur? Vous allez figer l'enseignement.» Loin de supprimer le professeur, il s'agit au contraire d'augmenter et d'étendre son action. Il faut souvent répéter les mêmes choses, quand on dirige une classe. Or, la patience et le souffle du professeur et de l'instituteur ont des limites. Si nous pouvons, par exemple, lire en y mettant toute notre âme une poésie ou un discours, nous nous abstenons de les redire trois ou quatre fois de suite parce que nous évitons de nous copier nous-mêmes et de tourner à la machine. La machine au contraire se conformera à sa destination en répétant sur le même ton les mots et les phrases qu'il importe de faire entendre plusieurs fois. Ni les livres, ni les lanternes à projection, ni les tableaux muraux ne suppriment le maître. Ce sont des instruments de travail qui donnent de la précision aux leçons. Il en sera de même du phonographe, pour peu qu'on lui réserve la place qu'il mérite.

«Mais alors, demande-t-on, vous allez supprimer les livres?» En vérité, l'imprimerie n'a pas précisément diminué le nombre des manuscrits et la machine à écrire ne menace guère le volume ou la brochure. Il est probable, au contraire, que des livres viendront compléter les morceaux enregistrés par le phonographe, et inversement, que les disques animeront certaines pages réunies en volume. L'édition étendra son domaine à la parole prononcée.

Un argument d'un autre ordre est tiré de considérations

pédagogiques. «N'est-il pas à craindre, insinuent quelques timorés, que le phonographe favorise le désordre? Est-ce que des enfants espiègles n'auront pas là un prétexte à s'agiter?» En matière de discipline tous les exercices sont dangereux lorsque l'autorité fait défaut. S'il peut être difficile, par moments, de dominer du regard des jeunes gens ou des jeunes filles disséminés dans une salle, tout en portant son effort sur un raisonnement ou sur des faits; s'il peut être scabreux de tourner le dos à une classe en écrivant ou en dessinant au tableau, combien la tâche est simplifiée lorsqu'il s'agit seulement de surveiller l'attention! Car pendant que le disque tourne, le professeur, sans se reposer absolument, se détend tout au moins, et quiconque enseigne sait qu'il est indispensable d'avoir des moments de répit durant lesquels le maître est d'autant moins absorbé que ses élèves ont plus besoin de s'appliquer.

D'ailleurs les dispositions réalisées aujourd'hui permettent d'arrêter les disques à volonté, pour ajouter les explications ou les commentaires. Toutes les objections portant sur l'aménagement des appareils, sur le transport, sur l'emploi en classe et à domicile sont d'ordre secondaire. Ou le professeur croira profitable d'introduire le phonographe dans ses cours, ou il ne le croira pas. Quiconque désire avoir recours à un procédé nouveau trouve sans peine les conditions nécessaires à l'installation. Je passe donc à quelques exemples.

Deux mots seulement sur les appareils. Une disposition ingénieuse permet de faire défiler une bande au-dessus du pavillon. Sur cette bande on peut imprimer à volonté des caractères d'écriture, des signes au des images et le passage des mots écrits ou des dessins peut être réglé de façon à ce que l'impression visuelle coïncide avec l'impression auditive produite par les sons émis. Le synchronisme est complet. Il y a donc là une combinaison heureuse qui frappe doublement l'esprit. L'invention, due au docteur de Pezzer, de Paris, a été présentée à l'Académie des Sciences le 12 janvier 1907.

Dans ces conditions, le pédagogue pourra se servir de l'appareil aux différentes étapes de son enseignement. S'agit-il des débutants? Il résume une leçon qui porte sur de petites phrases très simples, sur des exercices de prononciation, sur des règles de grammaire indispensables et la fait répéter par ses élèves au moyen de l'instrument, soit en chœur soit

à titre individuel autant de fois qu'il le juge utile. La bande porte, suivant les cas, les caractères phonétiques ou les notations orthographiques usuelles ou les dessins représentant les objets. Voici à titre d'échantillon une leçon d'anglais telle qu'elle peut être donnée dans les premières classes. L'un des côtés du disque porte le texte, l'autre les observations grammaticales.

1. ENGLISH LESSON.—I count. One finger, two fingers, three fingers, four, five, six, seven, eight, nine, ten.—You count.

One hand. Two hands.

This is my right hand. This is my left hand.

I point with my hand. With my hand I point out the door, the window, the ceiling, the wall, the room.

What is that? A door. Yes, that is a door.

Is that a ceiling? No, that is a wall.

With my finger I point out the chair, the table.

A chair, a window are things.

I am a person.

Come here, please, and point out your left hand with your right finger.

prənʌnsjeiʃn.

ðæt	ai
wɔt	ṁai
hænd	rait
ei	faiv
ə teibl	si:lıŋ
ə wɔ:l	pli:z
leʃt	
jes	ju:
ten	tu:
tʃæ:	ru:m
ðıs	
wıđ	nou
fıŋgə	fɔ:
sıks	wʌn

2. GRAMMAR. "Hand" is a *noun*; "finger" is a noun.

"Hand" and "fingers" are nouns.

"Hand" is *singular*; "hands" is *plural*.

RULE.—Nouns take an *s* in the plural. For example: "thing, things; wall, walls."

"I, you," are *pronouns*. "I am, I come, I point," are *verbs*.

"Is" is singular, "are" is plural.

"The" is an article, a definite article. I point out *the* chair, *this* chair. "The chair": article and noun.

"a" is an article, an indefinite article; "a door, a ceiling."

"d, h" are *consonants*.

"a" is a *vowel*.

"A door, AN article."

Rule.—The indefinite article is *a* before a consonant, and *an* before a vowel.

S'agit-il d'un exercice de diction? Il va sans dire que le professeur sera singulièrement aidé par des collaborateurs originaires du pays et dont la prononciation et l'intonation auront été reproduites avec une perfection qu'il est facile d'apprécier. Voici un de ces textes anglais dont les phrases s'allongent indéfiniment en reprenant les membres de la phrase précédente. Les enfants les apprennent avec joie; mais le professeur se fatigue considérablement s'il est obligé de reprendre lui-même chaque paragraphe ou chaque strophe. L'appareil apportera un allégement considérable. Jugez plutôt.

(*The house that Jack built.*)

Lorsque les élèves sont plus avancés et qu'il s'agit de leur faire étudier des morceaux ayant un caractère littéraire, rien n'est plus intéressant que de leur faire entendre une diction juste. Mais à ce propos permettez-moi de vous mettre en garde contre un danger: trop souvent on a tendance à proposer aux étrangers des modèles de récitation théâtrale. L'acteur se préoccupe avant tout du mouvement d'une tirade ou d'un passage; il compte sur ses gestes et sur ses jeux de physionomie pour suppléer aux mots moins bien articulés. Enfin il grossit les effets. Il importe de donner aux jeunes gens qui étudient une langue étrangère des impressions de netteté, de précision et de leur offrir des exemples qui ne risquent pas de les effaroucher par des intonations trop marquées ou trop subtiles. Voici la fable du Corbeau et du Renard telle qu'on pourrait la dire devant des élèves allemands ou anglais après deux ou trois ans d'étude.

. . . .

Il va sans dire que rien ne s'oppose à ce qu'on introduise aussi dans les cours de littérature des morceaux récités par des artistes. Il peut être fort utile de faire apprécier la différence entre les divers genres d'éloquence, de faire parler

successivement un prêtre, un avocat, un homme politique, de montrer le ton du récit, du poème lyrique, etc. M. Brunot, professeur de langue française à la Sorbonne, préconise l'institution d'une sorte de musée de la parole où l'on conserverait les voix des hommes marquants d'une époque. Il y a là une idée précieuse. De même il est souvent souhaitable d'introduire dans une classe le chant, ne serait-ce que pour expliquer comment le musicien a complété l'idée du poète dans un *lied*, dans un air d'opéra. Or tous les professeurs ne sont pas nécessairement des ténors ni toutes nos collègues féminines des étoiles de café-concert. Le phonographe permettra aux uns et aux autres d'élargir les horizons de la classe.

Il est encore à notre point de vue de philologues un autre genre de morceaux que nous ne pouvions guère faire apprécier à nos élèves: je veux parler des fragments en dialectes. Si ingénieux que soient les systèmes d'écriture, ils nous permettent très difficilement de nous représenter d'une manière adéquate la prononciation des patois et des parlers régionaux. En ayant soin de bien choisir les «sujets» chargés d'enregistrer des phrases dialectales, l'on obtiendra la reproduction vivante et l'originalité savoureuse de chaque parler. Ecoutez plutôt ces quelques paroles empruntées au langage de Sologne.

— D'où qu'tu d'vins donc de par de d'là là-d'dans?

— Ah! c'est pas du biau temps! Crès ben qu' j'allons avouër de la pleue!

— Sacré chian de malhûr! I n'a fait un pécé toute la nuit. Pas moyen d'dormi.

— Comben qu't'en d'mandes de ton viau? 22 pistoles! C'est ben trop char!

— Ta bouelle a va sur ses 22 ans. La vlà en âge de se marier! Alle a-t-i un galand?

— Nout député? C'est point un mauvais houme. Même il est de ben bon sarvice!

— Ah mais non! C'est pas des affé à fé!

— Tu voiras que je m'en revengerai et que c'est toué qui resteras dans le siau.

— Sacrée pocque du Diab! Alle est à charge! C'est un vrai Lucifer!

— Pauver moblots! Comben t-i qu'y en a qu'ont kervé de faim et de fred!

— Alle est ben fatiguée la pauve bonne femme! A n'a attrapé un mauvais chaud-ferdi.

— Tins, charmante! tins, charmante! Ramène-les, ramène-les donc!

— Pau petits! pau petits! p'tits goulus! p'tits goulus!
— Héla! héla! faut-i! mon Dieu! ma grand' treue qu'est morte!
— Non appelle les Solognots des mangeux d'caillé et des vent's pelés.

Il y a là d'inépuisables ressources pour les philologues; et non seulement les élèves, mais les maîtres auront avantage à se faire dire des fragments de discours et de conversations, des poésies ou des scènes sur le ton juste et avec des variantes suggestives.

Aussi, pour conclure, veuillez écouter un même texte allemand prononcé par moi, le mieux que je puisse, mais avec ma voix façonnée par ma langue maternelle et comparez-le avec les accents authentiques d'un collègue allemand qui a bien voulu me prêter son organe vocal et vous allez reconnaître à quel point j'aurais tort de prétendre à «passer pour un Allemand».

*

Hochverehrte anwesende!

Wenn man den phonographen bisher für den unterricht noch nicht allgemein verwendet hat, so lag dies vor allem daran, daß die vorhandenen apparate nicht genügend waren.

Nach beseitigung aller mängel scheint es nun aber angebracht, in die klasse ein neues werkzeug einzuführen, um so mehr, als man jetzt imstande ist, zu gleicher zeit mit den worten auch diesen entsprechende bilder und zeichen vorüberziehen zu lassen.

Für den unterricht in den fremden sprachen gibt der apparat nicht nur die genaue aussprache, sondern er verleiht den texten auch den reiz des vortrages und bringt verschiedenartige stimmen zu gehör.

Ferner vereinigt außerordentlich selten ein und derselbe dozent in sich zugleich die eigenschaften des sängers, des schauspielers, des phonetikers und des malers, ganz abgesehen von der dem redner nötigen kraft. Mit hülfe des phonographen, den ein geschriebener und illustrirter streifen ergänzt, kann sich jeder alle diese vorzüge verschaffen.

Für den alleinstehenden lehrer, der keine gelegenheit zum verkehr mit den ausländern hat, ist der apparat gewissermaßen die stimmgabel. Er ruft in ihm den richtigen laut und die normale betonung wach. Eventuell ermöglicht er ihm die hinzuziehung des gesanges und den vergleich verschiedener arten des vortrages. Der sprachforscher kann sich eine sammlung mundartlicher eigentümlichkeiten anschaffen und diese nach wunsch zu gehör bringen.

Dank dem apparat hat der anfänger ein unbestreitbares muster vor sich. Laute, silben, worte, sätze, redensarten werden ohne bemühung des lehrers wiedergegeben. Sogar zu hause kann der schüler sie sich nach belieben wiederholen lassen. Die gehörs- und gesichtserinnerungen dringen so in seine sprachorgane und prägen sich ihnen ein. Das gelesene schadet nicht mehr dem gehörten. Welch ein vorteil

beim auswendiglernen! Daher benutzen auch manche künstler den phonographen, um sich eine rolle anzueignen. Den stücken selbst aber, gedichten, teilen einer rede, zwiegesprächen, liedern, wird so eine natürlichkeit verliehen, die der lehrer ihnen nicht zu geben vermag.

So kann also der phonograph auf allen unterrichtsstufen zum fortschritt der pädagogischen sowie der wissenschaftlichen methoden ungemein beitragen.

Paris. L. Weill.

BERICHTE.

XIV. ALLGEMEINER DEUTSCHER NEUPHILOLOGENTAG IN ZÜRICH (16.—19. mai 1910).

DRITTE ALLGEMEINE SITZUNG.

Mittwoch, den 18. mai, morgens 9 uhr.

(Schluß.)

Den vorsitz führt universitätsprofessor *Gauchat* (Zürich). Zuerst spricht universitätsprofessor dr. E. *Sieper* (München) über das thema: *Zur ausbildung der neuphilologen.*

Von seinem früheren berufe als volksschullehrer hat sich der vortragende ein besonderes interesse für schulfragen bewahrt. Er hält es für erforderlich, daß die studenten nicht nur den wissensstoff in sich aufnehmen, sondern daß sie auch dazu angeleitet werden, führer und erzieher der jugend zu sein, deren geistiges wohl ihnen anvertraut ist. Aber auch bei der aufnahme des wissensstoffes darf nicht bloß rein rezeptiv verfahren werden. Die studenten müssen vielmehr zu produktiver tätigkeit erzogen werden. Wie der vortragende bereits auf den neuphilologentagen in München und Hannover ausgeführt hat, treten aber in den universitäten die seminarübungen gegen die vorlesungen wesentlich zurück. So waren von 1000 gesamtvorlesungen, die von neuphilologischen studenten belegt waren, nur 142 übungen gewidmet. Ein anderer mangel unserer universitätsvorlesungen ist die geringe berücksichtigung der neueren zeit. Von $2273^1/_2$ anglistischen vorlesungen, die in den letzten zehn semestern gehalten wurden, waren nur $212^1/_2$ dem 19. jahrhundert gewidmet.

Wie jetzt im volksschulwesen das bestreben darauf gerichtet ist, die lernschule in eine wirkliche arbeitsschule zu verwandeln, so muß auch auf der universität den übungen eine größere ausdehnung gegeben werden.

Der jetzige zustand ist historisch begründet. Ehe die buchdruckerkunst erfunden wurde, hatten die universitäten das erworbene wissen mündlich zu übermitteln. Heutzutage, wo das wissen in kompendien zugänglich ist, besteht die frage, ob die aufgabe des universitätslehrers vornehmlich in den vorlesungen liegt und nicht

vielmehr darin, seine hörer in die methoden der wissenschaft einzuführen. Natürlich ist es leichter, mit einem geschlossenen vortrage vor die studenten zu treten als ihnen freund und führer zu sein. Gute übungen erfordern eine intensive vorbereitung.

An dem gegenwärtigen zustande ist auch eine gewisse trägheit der studirenden schuld, die sich nur schwer daran gewöhnen können, daß die vorlesungen arbeitsstunden sein sollen.

Dazu kommt die zu geringe anzahl der universitätslehrer. Mit wirklichem erfolge können übungen nur vor einer beschränkten anzahl von teilnehmern gehalten werden. Nur dann können sich jene lebendigen beziehungen zwischen schülern und lehrern herausbilden, die die grundbedingung für ein gedeihliches wirken sind.

An den größeren universitäten müßte die zahl der lehrer vermehrt werden. Vielfach könnten auch assistenten bei den seminarübungen verwendet werden.

Die studenten müssen dazu angehalten werden, sich mehr zu konzentriren. Es gibt studenten, die 30 und 40 stunden wöchentlich in zehn verschiedenen disziplinen belegen. Eine andere wesentliche forderung ist der verzicht auf systematische vollständigkeit. Dafür muß die eingehende vertiefung in wichtige gebiete eintreten.

Einer gedeihlichen ausbildung der studirenden stellen sich vielfach auch die prüfungsbestimmungen entgegen, die in den einzelnen bundesstaaten sehr verschieden sind. Wenn nun auch nicht einheitliche bestimmungen für sämtliche bundesstaaten gefordert werden, so müssen doch gewisse richtlinien festgelegt werden. So sollte bei den prüfungen das hauptgewicht darauf gelegt werden, daß der kandidat seine urteilsfähigkeit nachweist. Eine systematische beherrschung des gesamtgebietes dürfte nicht verlangt werden. Anderswo ist man uns mit gutem beispiel vorangegangen. In Frankreich werden bestimmte abschnitte zur durcharbeitung namhaft gemacht. Bei uns ist dem kandidaten das gute bestehen der prüfung wichtiger als die selbständige arbeit. Das in Bayern übliche sogenannte punktsystem kann, soviel scheinbare äußere gerechtigkeit ihm innewohnt, nicht das richtige sein.

Bei der prüfung müßten die leistungen der studenten in den seminarübungen gewertet werden, wie es schon hier und da bei den juristischen prüfungen geschieht.

Auch die zulassung einer zwischenprüfung, wie sie in Bayern bereits besteht, ist sehr vorteilhaft.

Zur freude an der arbeit müssen unsere studenten erzogen werden. Dagegen lassen die mangelnde betätigung der produktiven kräfte und die stoffliche überbürdung einen frohen eifer nicht aufkommen: sie führen bei schwächeren naturen oft zur müdigkeit und verdrossenheit.

Schipper (Wien) dankt dem redner für seinen inhaltreichen vortrag, behauptet aber, daß die geschilderten mißstände heutzutage nicht mehr vorkämen. In den seminarien würden die studenten zu selbständiger tätigkeit angeleitet. Das studium der kompendien, das Sieper empfohlen hatte, hält Schipper für unzweckmäßig, da es für viele zweige der wissenschaft keine brauchbaren kompendien gäbe, und da infolge der raschen entwickelung der wissenschaft auch die brauch-

baren schnell veralteten. Die studirende jugend müsse aber dazu angeleitet werden, an der entwickelung der wissenschaft teilzunehmen.

Wendt (Hamburg) bemängelt, daß die jungen neuphilologen auf der universität nicht genügend für die bedürfnisse ihres späteren berufes vorbereitet werden, und daß sie sich um der doktordissertation willen viel zu früh mit kleinkram beschäftigen.

Walter (Frankfurt a. M.) weist darauf hin, daß man heutzutage bereits auf den höheren schulen in den oberen klassen die schüler zu selbständigen arbeiten anleitet. Auch die älteren studenten könnten als assistenten in den seminarübungen verwendet werden und auf diese weise zeigen, ob sie für den lehrberuf tauglich sind. Im übrigen erkennt der redner dankbar an, daß auf einigen universitäten, insbesondere in Marburg, die studirenden in der richtigen weise angeleitet werden.

Schipper glaubt, daß der seminarbibliothekar in gewisser beziehung schon der von Walter geforderte ältere student ist, der den professor bei den seminarübungen unterstützt. Im übrigen hält er es für seine pflicht, die doktordissertation zu verteidigen. Die universität habe nicht nur für das lehramt an höheren schulen vorzubereiten, sondern auch für den wissenschaftlichen nachwuchs zu sorgen.

Dörr (Frankfurt a. M.) bedauert, daß die meisten universitätslehrer nicht im lehrfach tätig gewesen sind. Sonst würden sie besser wissen, was sie ihren hörern zumuten dürfen. Fähige leute sollten nicht als für die universitätslaufbahn prädestinirt behandelt werden.

Darauf erhält universitätsprofessor dr. E. *Bovet* (Zürich) das wort zu seinem vortrage: *Une loi de l'évolution littéraire.* Er behauptet, daß sich die entwickelung der französischen litteratur in drei aufeinanderfolgenden zeiträumen (*féodalité, royauté absolue, démocratie*) immer in gleicher reihenfolge vollzogen habe. Erst sei die lyrik vorhanden gewesen, dann sei die epopöe (roman) gekommen, schließlich das drama. Da der vortragende seine etwas willkürlich erscheinende theorie in einem noch im laufe dieses jahres herauskommenden buche ausführlicher zu begründen gedenkt, so wird man gelegenheit haben, sie eingehender zu prüfen.

Der letzte vortrag der dritten allgemeinen sitzung (*W. Viëtor: Einheitliche aussprachebezeichnung*) und die beiden ersten vorträge der vierten allgemeinen sitzung — *B. Bouvier* (Genf): *La lecture analytique* und *Th. Flury* (Küsnacht-Zürich): *Soll an den oberen klassen der mittelschule der litteraturunterricht systematisch oder im anschluß an die lektüre erteilt werden* — werden im wortlaut in den *N. Spr.* abgedruckt werden.

In der lebhaften erörterung, die sich an Viëtors vortrag anschloß, wurde die notwendigkeit einer einheitlichen aussprachebezeichnung einstimmig anerkannt. Auf Wendts antrag wurde beschlossen, daß die neuphilologischen vereine bis zur nächsten tagung zu den Viëtorschen thesen stellung nehmen sollten.

Im anschluß an Bouviers vortrag erwähnt *Schneegans* (Bonn), daß jetzt auch die universitäten zu einem eingehenden betrieb der neueren litteratur übergegangen sind. So suche er im laufenden semester gemeinsam mit seinen studenten festzustellen, inwiefern Rousseau als vorläufer des romantismus anzusehen ist.

Den letzten vortrag in der vierten allgemeinen sitzung hält direktor *Beckmann* (Geisenheim) über die *Korrekturenlast der neuphilologen.*

Seit der kölner tagung, auf der diese frage zum ersten male erörtert worden ist, sind ungefähr 60 abhandlungen darüber erschienen. Daß die korrekturenlast der neuphilologen im allgemeinen zu groß ist, wird durchweg anerkannt. Es gibt anstalten, die bei 2—3 wochenstunden im jahre 20 schriftliche arbeiten anfertigen lassen. Wenn man nun außerdem bedenkt, daß der neuphilologe die pflicht hat, sich ständig im praktischen gebrauche der fremden sprache zu vervollkommnen, so ist an der überlastung nicht zu zweifeln, auch wenn er nach dem Borbeinschen vorschlage nur eine fremde sprache lehren sollte. Dieser vorschlag hat ohnehin manches bedenkliche an sich. In sprachlicher und geschichtlicher beziehung stehen sich die beiden fremdsprachen sehr nahe. Auch ist zu befürchten, daß jemand, der sich z. b. eine lehrbefähigung im französischen neben der im lateinischen verschafft, sein hauptinteresse mehr der antike zuwendet. Der vorschlag, nur in einer fremdsprache sich die lehrbefähigung für die erste stufe zu verschaffen, bringt für den praktischen unterricht keine erleichterung; denn auch für die zweite stufe müssen dieselben anforderungen bezüglich der sprachbeherrschung gestellt werden wie für die erste.

Zur erleichterung der arbeitslast der neuphilologen hat man wohl auch eine herabsetzung der zahl ihrer pflichtstunden vorgeschlagen: dagegen würden sich die kollegen sträuben. Wünschenswert wäre auch eine herabminderung der klassenfrequenz; aber auf eine solche kostspielige besserung ist sobald nicht zu rechnen.

So bleibt als einzige maßregel zur erleichterung der arbeitslast der neuphilologen die herabminderung ihrer korrekturen zu erörtern. Wenn die heftarbeit einen besonderen nutzen bringt, so muß sie bleiben. Aber es läßt sich leicht nachweisen, daß auch noch andere gründe für ihre verminderung sprechen. Zunächst beeinträchtigen die allzuhäufigen klassenarbeiten die geistige frische unserer schüler, die auf sie einen besonderen wert legen. Um in ihnen gut abzuschneiden, bereiten sie sich über gebühr darauf vor, oder sie nehmen zu bedenklichen mitteln ihre zuflucht. Das gefühl, daß ihnen durch die arbeit eine belehrung zu teil werden soll, ist bei den schülern wenig entwickelt. Zu verurteilen ist auch die übliche art der verbesserungen, durch die sich oft das falsche erst recht festsetzt, wie man daran erkennen kann, daß die schüler geneigt sind, dieselben fehler immer wieder zu machen.

Die schriftlichen klassenarbeiten können zum größten teile durch mündliche übungen ersetzt werden (umformungen und dgl.). Jedenfalls müßte der lehrer auf die mündlichen leistungen seiner schüler zum mindesten ebensoviel gewicht legen wie auf die ergebnisse der schriftlichen arbeiten.

Auf einen antrag von *Glauser* (Wien) wird beschlossen, daß sich die einzelnen ortsverbände mit der frage der herabminderung der korrekturenlast befassen und dem referenten das gesamte material zur weiteren verfolgung zur verfügung stellen sollen.

Von den vorträgen, die in der am donnerstag, dem 19. mai, vormittags abgehaltenen fünften allgemeinen sitzung gehalten wurden, werden die des privatdozenten dr. *Bally* (Genf): *Comment faciliter l'étude systématique des moyens d'expresion? Etude d'une méthode rationnelle et applicable à l'enseignement des langues modernes* und des lyzealprofessors *Louis Weill* (Paris): *L'application du phonographe pour l'enseignement des langues modernes*, in den *N. Spr.* abgedruckt.

Nachdem noch prof. dr. W. *Scheffler* (Dresden) im anschluß an den vortrag Weills über die verwendung des kinematographen und sonstiger technischer hülfsmittel für den unterricht gesprochen hatte, schloß der vorsitzende prof. *Vetter* die versammlung mit einem kurzen überblick über die ergebnisse der züricher tagung, die übrigens auch in ihrem dem vergnügen gewidmeten teile nach allgemeiner ansicht zu den schönsten gehört, die die neuphilologen bis jetzt erlebt haben.

Kattowitz. M. Goldschmidt.

VI. BAYERISCHER NEUPHILOLOGENTAG.

Am 1. und 2. april fand in München der 6. bayerische neuphilologentag statt. Eingeleitet wurde derselbe am vorabend, 31. märz, durch einen wohlgelungenen begrüßungsabend im saale des „Regensburger hofes". Schon hier ließ sich die starke beteiligung überblicken, deren sich die tagung angesichts der hochwichtigen beratungsgegenstände zu erfreuen hatte. Außer den in der ungewöhnlich starken zahl von 115 erschienenen bayerischen kollegen waren auch verschiedene auswärtige gäste, vertreter des „deutschen neuphilologenverbandes" und außerbayerischer fachvereine eingetroffen.

Der vorsitzende der ortsgruppe München, reallehrer dr. *Scherer*, hieß die anwesenden, von denen viele mit damen gekommen waren, herzlich willkommen. Den unterhaltungsteil des abends hatten zum größten teil verbandsmitglieder übernommen. Dr. Baumann (München) brachte mit sympathischer stimme verschiedene lieder, dr. Kroder (Ansbach), als feinsinniger musiker und komponist bekannt, einen prächtigen klaviervortrag zu gehör. Professor Thudichum erwarb sich durch die meisterhafte rezitation französischer gedichte den dank der versammlung. Während der von der Paulanerbrauerei gestiftete salvator kredenzt wurde, hielt schriftsteller Roth eine humorvolle krügelrede und brachten mitglieder des „akademischen neuphilologischen vereins" eine komische szene zur aufführung.

Freitag, den 1. april, vormittags 10 uhr, fand in der aula der kgl. Luitpoldkreisoberrealschule die *festsitzung* statt.

Der erste vorsitzende, professor *Nikolaus Martin*, erklärte den 6. bayerischen neuphilologentag für eröffnet und begrüßte die fachkollegen und ehrengäste, insbesondere den vertreter des bayerischen kultusministeriums, regirungsrat dr. Steinmüller, den ersten ministerialreferenten, der aus den reihen der bayerischen neuphilologen selbst hervorgegangen ist; die mitglieder des obersten schulrats, geheimrat dr. von Dyck, oberstudienrat dr. Scheibmair, oberstudienrat dr. Krallinger; ferner die vertreter der kgl. regirung von Oberbayern, regi-

rungsrat Scheiber, des stadtmagistrats München, schulrat dr. Kerschensteiner, des kadettenkorps, oberstleutnant Samhaber; nicht minder herzlich begrüßte er die vertreter des deutschen neuphilologenverbandes professor Bouvier und professor Thudichum (Genf), des württembergischen vereins, dr. Mann (Stuttgart), des sächsischen verbandes, professor Scheffler (Dresden), dr. Gruber (Leipzig), dr. Scriba (Bremen), die vertreter anderer lehrdisziplinen, der standesvereine, des bayerischen gymnasiallehrer- und des realschulmännervereins, der universität, geheimrat dr. Paul.

Redner wies nun auf das rasche anwachsen des verbandes von 34 auf nunmehr 275 fachgenossen hin. Sehr fördernd habe sich der anschluß an den deutschen neuphilologenverband und die gründung von ortsgruppen (in München, Würzburg, Nürnberg und neuerdings in Erlangen) erwiesen. Die tätigkeit des verbandes erstreckte sich in erster linie auf die förderung der vorbildung des neusprachlichen lehrers und der fortbildung des neusprachlichen unterrichts an hoch- und mittelschulen. Seinen anregungen ist die schaffung von lektoraten für französisch und englisch an den drei landesuniversitäten und seit 1908 für italienisch in München zu verdanken, ferner die vermehrung der reisestipendien für die neusprachlichen lehrer und die errichtung der pädagogisch-didaktischen seminare. Nicht minder eifrig wirkte er für die verbesserung des lehrverfahrens und des lehrprogramms an den bayerischen mittelschulen. Dabei ist nun erfreulicherweise festzustellen, daß in Bayern der streit um die methode nun zu gunsten der vermittelnden methode entschieden ist, wobei auch das, was die reform gutes gebracht hat, anerkannt und angenommen wurde. Zeigt dieser rückblick ein befriedigendes bild, so läßt der ausblick auf die zukunft noch besseres hoffen. Die neuphilologie ist noch im anfange ihrer entwickelung. Ein reiches arbeitsfeld liegt noch vor uns. Noch manche frage ist zu lösen, bis auch in Bayern eine verfügung erlassen wird, wie der königliche erlaß in Preußen: für die uneingeschränkte gleichwertigkeit der drei mittelschulgattungen. Redner schloß die beifällig anfgenommene herzliche ansprache mit dem wunsche, daß der neuphilologischen bewegung ein herbst mit reichen früchten beschieden sein möge!

Dann ergriff der vertreter des kgl. kultusministeriums, herr regierungsrat dr. *Steinmüller*, das wort. Er überbrachte den dank sr. exzellenz des herrn staatsministers dr. v. Wehner, der am erscheinen verhindert sei, für die ergangene einladung, sowie dessen wünsche für den verlauf und erfolg der bevorstehenden beratungen und verhandlungen und fuhr dann fort: „Ich komme dieser aufgabe um so lieber nach, als sie im einklang mit meinen wünschen steht, da ich ja selbst dem verein seit seiner gründung angehört habe und weiß, wie viel anregungen von seinen tagungen ausgegangen sind. Auch das diesjährige reichhaltige programm läßt erkennen, daß die neuphilologen im harmonischen zusammenwirken mit den lehrern der hochschule auf ihre litterarische und wissenschaftliche durchbildung bedacht sind. Wenn nun auch der kampf um die methode zu einem gewissen abschluß gelangt ist, so soll doch nicht gesagt werden, daß nun schablonenmäßig verfahren werden soll. Höher als die methode steht die per-

sönlichkeit des lehrers. Es wird stets ein kompromiß zwischen der methode und der eigenart des lehrers stattfinden müssen. Wir stehen am vorabend einer für das mittelschulwesen hochbedeutenden reorganisation, die für lange jahre maßgebend sein wird. Es steht zu hoffen, daß die neueren sprachen eine angemessene berücksichtigung finden werden. Die beschlüsse der gegenwärtigen tagung haben eine um so höhere bedeutung, als sie nicht ohne einfluß auf die neuregelung der schul- und prüfungsordnung sein werden. Es ist jedoch nötig, daß Sie sich bei der formulirung ihrer beschlüsse nicht auf einen einseitigen standpunkt stellen." Redner schließt mit dem wunsche, daß die verhandlungen vom geiste echter kollegialität getragen und von bestem erfolg gekrönt sein mögen.

Stadtschulrat dr. *Kerschensteiner* begrüßt die teilnehmer der tagung im namen und auftrag der haupt- und residenzstadt München. Im ferneren betonte er nicht nur den wert der beherrschung fremder sprachen, sondern auch deren bedeutung im unterricht. Wenn auch alle unterrichtsgegenstände so gehandhabt werden könnten, daß sie die fähigkeiten entwickeln, die wir als theoretische fähigkeiten des denkens bezeichnen, so haben doch die sprachen den vorzug voraus, daß sie mit einem möglichst geringen aufwand äußerer mittel die möglichkeit gewähren, die fähigkeit denken zu können leicht entwickeln zu lassen und auf möglichst leichte art zu kontrollieren, ob diese fähigkeit sich entwickelt. Doch gebe es außer der theoretischen funktion des denkens noch die praktische, und diese zu entwickeln halte er für eine nicht minder wichtige aufgabe, die wieder anderen fächern zukomme. Auch er wünscht der tagung vollen erfolg.

Professor Bouvier (Genf) überbringt, auf wunsch in französischer sprache, die grüße und wünsche des vorstandes des allgemeinen deutschen neuphilologenverbandes, zugleich mit der einladung zur bevorstehenden züricher tagung.

Weitere begrüßungsansprachen hielten prof. dr. Mann im namen des württembergischen verbandes, prof. dr. Scheffler (Dresden) für die sächsische und dresdener gesellschaft für neuphilologen, dr. Gruber für Leipzig, dr. Scriba für Bremen, prof. dr. Klein für den bayerischen gymnasiallehrerverein, dr. Scherer für den bayerischen realschulmännerverein und oberstudienrat dr. Krallinger im namen des lehrerkollegiums der kgl. Luitpoldkreisoberrealschule. Letzterer weist insbesondere auf das interesse hin, das auch die vertreter der übrigen lehrfächer an den bevorstehenden beratungen nehmen.

Der vorsitzende, prof. Martin, dankt für die dargebrachten grüße und wünsche, und erteilt dann herrn universitätsprofessor Varnhagen (Erlangen) das wort zu dem ersten festvortrag über *Goethes Faust in der englischen litteratur von Byron bis zur gegenwart.*

Die erste vollständige ausgabe von Goethes *Faust*, 1. teil (1808), fand in England erst durch Madame de Staëls im jahre 1813 in London erschienenes buch *De l'Allemagne* beachtung. Lord Byron lernte Goethes dichtung im jahre 1816 in der Schweiz näher kennen und wurde durch sie zu seinem *Manfred* angeregt. Doch ist der einfluß Goethes im einzelnen darin viel weniger bedeutend, als es auf den ersten blick erscheint. Noch geringer, obwohl deutlich erkennbar, ist

derselbe in Byrons *Cain* und am geringsten in desselben dichters *Deformed Transformed*. Nachdem Carlyle in den 20er jahren wiederholt auf Goethes *Faust* nachdrücklich hingewiesen hatte, entstanden in dem zeitraum bis 1854 nicht weniger als sechs englische dramatische dichtungen, die Goethes *Faust* zum ausgangspunkt nahmen, von denen vier sich einen platz in der litteratur erworben haben: Robert Brownings *Paracelsus* (1835), Ph. F. Baileys *Festus* (1839), A. H. Cloughs *Dipsychus* 1850) und S. Dobells *Balder* (1854). In der zweiten hälfte des 19. jahrhunderts fehlt es an englischen dramatischen behandlungen des *Faust* auf Goethescher grundlage keineswegs; aber diese stehen an bedeutung gegen die besprochenen wesentlich zurück. Im jahre 1908 hat man Goethes werk in einer starkverwässerten englischen bearbeitung in London aufgeführt.

Dann sprach der kgl. konrektor dr. Link (Lohr) in freiem und zündendem vortrag über *Die fremdsprachen als ideale bildungsmittel.*

Auf keinem gebiet spielt das wort „ideal" eine größere rolle als im erziehungs- und unterrichtswesen; nirgends aber sind die anschauungen über die rechten ideale solchen wandlungen unterworfen wie gerade hier. Nur in einem punkte herrschte übereinstimmung: die sprachliche ausbildung der jugend hat bei allen zivilisirten völkern und zu allen zeiten den ersten platz eingenommen, und zwar haben die alten sprachen seit jahrhunderten im jugendunterrichte die führerrolle übernommen. Aber in einer zeit, da der glanz der klassischen sprachen als ideale bildungsmittel langsam, aber stetig abnimmt, muß man sich fragen, ob die neueren sprachen auf grund der in ihnen liegenden bildungselemente nicht ebenso ideale bildungsmittel sind als die klassischen. Sie sind, weist redner nach, den letzteren ebenbürtig an bildender kraft, denn sie können sich ihnen in ethischer und sachlicher beziehung an die seite stellen, übertreffen sie aber durch die vermittelung praktischer kenntnisse. Um das den neuphilologen vorschwebende ideal zu erreichen, muß die gesamtaufgabe des neusprachlichen unterrichts im letzten grunde durch den lesestoff gelöst werden. Dabei müßte die englische, diese an formen ärmste, aber an gedanken reichste sprache Europas, sich zum französischen verhalten wie das griechische zum lateinischen. Dazu bedarf es geschickter und geschulter männer mit klarem blick und begeisterter hingabe an ihren beruf, und deshalb müssen die universitäten die kandidaten mehr zu lehrern und pädagogen als zu gelehrten heranbilden. Andererseits benötigen wir ganz besonders das verständnisvolle entgegenkommen der maßgebenden stellen, damit den neueren sprachen nicht nur an den gymnasien und den oberrealschulen mehr raum gewährt werde, sondern auch durch umgestaltung des realgymnasiums in ein neusprachliches gymnasium die ideale bildungsanstalt geschaffen werde, die die brücke von der antike zur modernen schlage.

Mit einem begeisterten hoch auf seine kgl. hoheit den prinzregenten Luitpold und absendung eines huldigungstelegrammes schloß die festsitzung.

Nachmittags fanden zunächst sehr interessante *phonographische vorführungen* durch prof. Thudichum (Genf) statt. Einleitend bemerkte der redner, daß die dienste, die der phonograph im sprach-

unterrichte zu leisten vermöge, immer mehr erkannt würden. Leider fehle es noch an einer hinreichenden anzahl geeigneter platten. Die selbst von hervorragenden schauspielern besprochenen platten bzw. walzen seien meist theatralisch übertrieben und unnatürlich; es sei besser, wenn gebildete leute der gesellschaft, die sich einer guten, natürlichen aussprache und eines verständnisvollen vortrages bedienen, dafür gewonnen würden. Da die grammophongesellschaften die herstellung solcher platten als wenig gewinnbringend ablehnen, möchte sie redner durch subskription von interessenten ermöglichen.

Hierauf trug prof. Thudichum eine reihe französischer gedichte und prosastücke in bekannt meisterhafter weise vor. Die wiedergabe durch die apparate litt allerdings etwas durch die ungünstige akustik des saales. Trotzdem wurden der sache viele neue freunde gewonnen. In der folgenden ersten geschäftssitzung wurde herr geheimrat prof. dr. Breymann, der verdienstvolle nestor und führer der bayerischen neuphilologen, durch einstimmigen beschluß zum ersten ehrenmitglied des verbandes ernannt.

An die wahl zweier rechnungsprüfer schloß sich der geschäftsbericht des vorstandes, prof. Martin, der zunächst auf das erfreuliche anwachsen des verbandes hinwies. Der seit der letzten tagung verstorbenen mitglieder wurde durch erheben von den sitzen pietätvoll gedacht. Hierauf berichtet der vorsitzende über die tätigkeit des ausschusses während dieser periode, insbesondere über die schritte und petitionen hinsichtlich des anteils der neuphilologen an den höheren stellen des mittelschullehramts. An der hand einer allgemeinen statistischen übersicht stellt er fest, daß sie, trotz der ihnen sonst zugestandenen ebenbürtigkeit mit den anderen lehrdisziplinen, in bezug auf leitende stellen immer noch erheblich hinter diesen zurückstehen; so ist z. b. noch kein rektorat einer 9 klassischen anstalt mit einem neuphilologen besetzt. Ebenso sei es zu beklagen, daß die neuphilologen bei besetzung der konrektorenstellen noch nicht die entsprechende berücksichtigung gefunden hätten. Die professorenfrage werde dr. Buckeley gesondert behandeln. Ein weiteres petitum bilde die vermehrung der reisestipendien; auch sollten diese, wie auch die ortsgruppe Würzburg wünsche, gleichheitlich verteilt werden. Die versammlung tritt ohne debatte dem antrag bei.

Im obersten schulrat haben die neuphilologen jetzt einen hauptamtlichen vertreter (r.-r. Steinmüller); es gebühre ihnen aber noch ein solcher im nebenamt. Zurzeit treffe auf za. 270 neuphilologische lehrer ein vertreter, bei den übrigen fächern auf 86, 111, 135 und 148 lehrpersonen. In der frage der *assistants étrangers* ist dank den bemühungen des herrn prof. Simon eine regelung zu gunsten bayerischer kandidaten getroffen worden. Bezüglich der anerkennung der französischen orthographiereform nimmt das ministerium eine abwartende stellung ein. Die sache wird auch in Zürich zur sprache kommen. Eine weitere eingabe bezog sich auf die anrechnung einer längeren lehrtätigkeit außerhalb Bayerns nach dem examen auf die pensionsfähige dienstzeit. Das ministerium behielt sich für jeden einzelnen fall die entscheidung vor. Der bitte, den lehrern der pädagogischen

seminare den besuch außerbayerischer seminare zu ermöglichen, wurde leider keine folge gegeben.

Weitere schritte geschahen in bezug auf das stundenmaß der lehrer an den gymnasien, die zum teil einer hülfskraft bedürften, zum teil eine vergütung für besondere mehrleistung erhalten sollten. Schließlich dankt der vorsitzende der ortsgruppe München für ihre bemühungen zur vorbereitung der gegenwärtigen tagung.

Herr konrektor Waldmann (Erlangen) dankt der vorstandschaft für ihre mühevolle und selbstlose arbeit und spendet den erfolgen ihres entschiedenen zielbewußten auftretens und ihrer klugen, maßvollen realpolitik volle anerkennung. (Lebhafter beifall.)

Oberrealschulassistent dr. Buckeley (Nürnberg) brachte eine gesonderte statistik des personals an den real- und oberrealschulen, aus der sich ergab, daß — bei einer gesamtzahl von 745 lehrstellen mit 241 professoren — auf die neueren sprachen 60 professuren treffen sollten, während in wirklichkeit nur 46 mit neuphilologen besetzt seien.

Vorsitzender dankt und hält es für wünschenswert, daß solch zahlenmäßiges material der vorstandschaft öfters an die hand gegeben werde.

Es folgten die berichte der ortsgruppen, die ein erfreuliches bild neuphilologischer regsamkeit und kollegialen zusammenhaltens unter den fachgenossen gab.

In der ersten allgemeinen sitzung sprach privatdozent dr. L. Jordan (München) über *Erfahrungen in der französischen abteilung des seminars für lehramtskandidaten.*

Es ist den leitern der fremdsprachlichen abteilung des seminars freie hand für ihr programm gelassen. Infolgedessen dürfte es von interesse sein, zu erfahren, wie der einzelne hier arbeitet. Referent wählte als hauptgegenstand: *Übungen in der interpretation von stücken aus der schullektüre.* Neben der fremdsprachlichen soll auch hier die sachliche seite gepflegt werden. So wurde das hauptgewicht auf die litterarische, kulturhistorische und metrische erklärung der lesestücke gelegt, zugleich das laute lesen derselben methodisch geübt. Einleitung und anmerkungen von schulausgaben wurden auf ihre brauchbarkeit geprüft. Als zweiter lehrgegenstand ergab sich praktische phonetik, soweit sie in die schule gehört. Hauptsächlich wurde auf verbesserung der stellung der jeweilig schlecht artikulirenden organe geachtet. Erst nach halbjähriger übung durften sich die praktikanten aktiv an solchen lautbesserungen beteiligen, während sie die interpretation von lesestücken schon nach wenigen stunden übernahmen.

Reallehrer dr. Schiedermaier (München) erstattete ein treffliches referat über die *Ausbildung der bayerischen neuphilologen im pädagogischen seminar.*

Erst in neuerer zeit ging man in Bayern, nach dem vorgang anderer bundesstaaten, dazu über, der praktischen berufsausbildung der angehenden mittelschullehrer rechnung zu tragen. 1895 wurden die pädagogischen mittelschulseminare für die altphilologen, 1903 für die lehramtskandidaten der realien, 1905 der mathematik und physik errichtet. 1904 beantragte die dritte hauptversammlung des B. N. V. auch solche für die kandidaten der neueren sprachen. Aber erst das

schuljahr 1908/9 brachte die seminarien zu Erlangen, Würzburg und München, 1909/10 das zu Nürnberg.

Hiervon ist nur das seminar am nürnberger realgymnasium ein isolirtes fachseminar, während das der würzburger oberrealschule mit dem schon früher eröffneten seminar für mathematik und physik, das am humanistischen gymnasium in Erlangen mit einem solchen für altphilologen, das an der oberrealschule München mit einem seminar für realien verbunden ist.

Redner berührt die einrichtungen des münchner seminars und befürwortet auf grund seiner persönlichen erfahrungen die vereinigung verschiedener fachseminare.

Für sämtliche bayerische seminare gelten im allgemeinen die bestimmungen über die einrichtung der pädagogisch-didaktischen seminare für altphilologen vom 2. februar 1897. Für die neuphilologen werden außerdem die lektoren der universitäten beigezogen. Über die vereinigung verschiedener seminare enthält die verordnung nichts.

In München brachte die vereinigung zunächst den vorteil, daß den neuphilologen eine reichhaltige bibliothek allgemein pädagogischen inhalts zur verfügung gestellt wurde und die genehmigten mittel sogleich für fachmethodische werke verwendet werden konnten. Sodann konnten die allgemein pädagogischen vorträge, referate und diskussionen gemeinsam gehalten werden. Ebenso erhielten die kandidaten, durch vorträge, hospitiren und lehrproben einblick in die ziele, methodik, lehrpläne, die eigenart und den bildenden wert der eigenen wie der übrigen fächer. Hieraus und aus der benutzung des gemeinsamen arbeitszimmers entspringt eine wertvolle arbeitsgemeinschaft, die den sinn für kollegialität, für das künftige zusammenwirken, das verständnis für die anlagen und die leistungsfähigkeit der schüler fördert.

Die auf diese weise zu erzielende allseitige ausbildung gegenüber der einseitigen aneignung der unterrichtstechnik eines einziges faches läßt die forderung berechtigt erscheinen, die vereinigung *mehrerer* fächer in *einem* seminar beizubehalten und noch weiter auszubauen. Diese forderung wurde übrigens auch schon auf der dritten hauptversammlung des B. N. V. aufgestellt. Dagegen erscheint die schaffung eines zentralseminars für sämtliche kandidaten schon aus äußeren gründen undurchführbar. Redner hat speziell die vereinigung der seminarien für deutsch, geschichte und geographie mit denen der neueren sprachen im auge. Namentlich der neusprachler wird aus der eingehenden beschäftigung mit der muttersprache für seine person und den unterricht gewinn ziehen, die kenntnis der schwierigkeiten der muttersprachlichen methodik wird ihn vor zu weitgehenden forderungen in den fremden sprachen bewahren. In Preußen werden daher auch die im deutschen nicht geprüften praktikanten zu lehrproben in diesem fache herangezogen.

Weitere forderungen des redners sind: abschluß der wissenschaftlichen ausbildung der praktikanten vor eintritt in das seminar; abschaffung der pädagogischen seminararbeit, weil überflüssig, da ja schon im zweiten prüfungsabschnitt eine wissenschaftliche arbeit vorausgeht, einrechnung der qualifikation des praktikantenjahres in die gesamtnote, dagegen verzicht auf eine weitere, pädagogische prüfung.

Weiter warnt redner vor überschätzung der lehrproben; wertvoller ist ein zusammenhängender unterricht, der den erfolg der unterrichtstätigkeit erkennen läßt. Auch soll der körperlichen fortbildung der praktikanten beachtung geschenkt werden; sie sollen zu turnübungen, turnspielen, fußwanderungen und dgl. herangezogen werden.

Endlich spricht er den wunsch aus, die leiter der seminare sollten an unterrichtsstunden entlastet, sowie in den stand gesetzt werden, die einrichtung anderer, auch außerbayerischer seminare kennen zu lernen.

Redner empfiehlt folgende thesen zur annahme:

1. Es ist wünschenswert, daß die lehramtskandidaten auch in zukunft ihre sämtlichen fachwissenschaftlichen staatsprüfungen *vor* eintritt in das pädagogische seminar abzulegen haben.
2. Nicht das isolirte fachseminar, sondern die vereinigung von kandidaten *verschiedener* fächer in *einem* seminar verbürgt deren allseitige pädagogische ausbildung.

Diese 2. these wurde zurückgezogen. These 1 wird einstimmig angenommen. Zu these 2 entspinnt sich eine lebhafte debatte.

Konrektor dr. Ackermann (Nürnberg) hält die vereinigung mehrerer fachseminare nicht für wünschenswert; sie belaste die seminarleitung und den unterrichtsbetrieb; er bestreitet, daß die isolirten seminare nicht den einblick in die übrigen fächer gewähren könnten. Mit der abschaffung der pädagogischen seminararbeiten ist er einverstanden.

Konrektor dr. Waldmann (Erlangen) stimmt für die vereinigung von höchstens zwei seminaren. Die lehrproben schätzt er höher als der referent. Die seminararbeiten sollten aus den beobachtungen und erfahrungen der praktikanten herauswachsen; eine pädagogische prüfung solle nicht stattfinden.

Prof. Sieper spricht für die vereinigung.

Auf antrag von prof. Fauner (München) wird die abstimmung bis nach beratung der neuen lehrfachkombination vertagt.

Abends fand zwanglose gesellige zusammenkunft im nebenzimmer des restaurant Viktoria statt, wobei der landtagsabgeordnete konrektor Heeger die anwesenden durch vortrag pfälzischer volkslieder erfreute. Ein vertreter des verlags Violet (Stuttgart) führte mit erfolg grammophonplatten mit gesprächen aus dem täglichen leben vor.

(Schluß folgt.)

München. HOLL.

VEREIN AKADEMISCH GEBILDETER LEHRER DER NEUEREN SPRACHEN ZU BRESLAU.[1]

Auch auf sein letztes triennium kann der breslauer verein akademisch gebildeter lehrer, der im nächsten herbst das zwölfte jahr seines bestehens vollendet, mit befriedigung zurückblicken. Die mitgliederzahl blieb sich im allgemeinen ziemlich gleich; sie betrug etwas über 50 und umfaßte damit den bei weitem größten teil der neusprachlichen lehrerschaft an Breslaus höheren schulen. Das königl.

---

[1] Bericht über die vereinstätigkeit ostern 1907 bis ostern 1910.

provinzial-schulkollegium war in ihm vertreten durch herrn geh. regirungsrat Holfeld, der, soweit es seine zeit gestattete, an den sitzungen teilnahm und besonders bei der besprechung pädagogischer und didaktischer fragen seine reiche erfahrung in den dienst unserer bestrebungen stellte und vielseitige anregungen gewährte. Von der hiesigen universität gehörten unserem kreise während der ganzen berichtszeit an die herren prof. dr. Appel und Pillet. Besonders der erstere hat sich nicht nur als mitglied des vorstandes, sondern auch durch vorträge sowie durch rege teilnahme an allen erörterungen, besonders denen mehr wissenschaftlichen charakters, große verdienste um das vereinsleben erworben. Zu unserem bedauern mußte dagegen herr prof. dr. Sarrazin wegen überbürdung mit anderen arbeiten dem verein, der auch ihm früher manche anregung verdankte, seinen austritt anzeigen. Ferner gehörten ihm sämtliche neuphilologischen direktoren der höheren schulen an.

Der vorstand des vereins, der weiter unter der zielbewußten und liebenswürdigen leitung des herrn oberrealschuldirektors Unruh stand, bestand außer dem letztgenannten aus folgenden herren: dr. G. Reichel (Heiliger geist), bücherwart; dr. Kurt Richter (Heiliger geist), kassenführer; B. Hilgenfeld (Friedrichs-gymnasium), schriftführer, und prof. dr. Appel, beisitzer. — Seine jährlich zweimal stattfindenden sitzungen dienten dazu, das programm für die allgemeinen monatsversammlungen festzustellen. Diese letzteren, in denen sich die eigentliche vereinstätigkeit hauptsächlich abspielte, fanden in jedem jahre neunmal statt, nämlich am zweiten donnerstag jeden monats, ausgenommen der sommermonate juni — august, in welchen nur gesellige zusammenkünfte zwangloser art veranstaltet wurden; einen großen fortschritt bedeutete es für uns, als wir für diese versammlungen in dem schönen haus des vereins für vaterländische kultur auf der Matthiaskunst eine würdige und hoffentlich bleibende stätte fanden.

Diese versammlungen wurden, außer durch die erledigung geschäftlicher angelegenheiten, ausgefüllt durch referate und vorträge, an die sich gegebenenfalls längere oder kürzere besprechungen anknüpften. Die referate bestanden entweder in berichten über die wichtigsten fachzeitschriften und neuerscheinungen des büchermarktes, oder behandelten fragen des unterrichts. So hielten uns folgende herren über die nachbenannten zeitschriften fortdauernd auf dem laufenden: prof. dr. Wolff über Behrens *Zeitschrift für französische sprache und litteratur;* dr. K. Reichel über *Anglia;* direktor dr. Aust über Koschwitz' *Zeitschrift für den französischen und englischen unterricht;* dr. G. Reichel über *Die neueren sprachen;* dr. K. Richter über die *Monatsschrift für höhere schulen;* zuletzt auch B. Hilgenfeld über die *Germanisch-romanische zeitschrift.* Ferner berichtete gelegentlich herr dir. Unruh über Rethwisch, *Jahresbericht über das höhere schulwesen 1905; Französisch und englisch* am 16. V. 07. — Über die bekannten Eidamschen *Thesen* sprach am 12. IX. 07 G. Reichel; die besprechung wurde fortgesetzt am 12. III. 08 nach einem bericht bzw. gegenbericht der herren prof. dr. Gröhler und oberl. dr. Blümel. Auf grund weiterer erörterungen am 20. IV. 08 wurde dr. K. Reichel als vertreter der vereinsanschauungen für den hannoverschen neuphilo-

logentag abgeordnet; über seine wahrnehmungen machte er am 10. X. 08 mitteilung. Gegen schluß jedes jahres wurde ferner die lektüre des laufenden schuljahres nach den dabei gewonnenen erfahrungen eingehend besprochen und diese eindrücke tabellarisch festgelegt. — Die fremdsprachlichen rezitationen an den höheren schulen waren gegenstand der erörterung am 22. IV. 09; trotz einzelner ausstellungen war die überwiegende mehrzahl für ihre beibehaltung in der bisherigen form, nach der ortsanwesende franzosen und engländer nach vorausgegangener besprechung mit den fachlehrern stücke vortrugen, die den schülern durch den unterricht bekannt gemacht worden waren. — Über die zusammenkunft preußischer oberrealschuldirektoren und die dabei erfolgte erörterung uns interessirender fragen sprach am 12. XI. 08 herr direktor Unruh; die bestrebungen des Mezzofantibundes skizzirte am 13. II. 08 herr prof. dr. Schliebitz. Von besprechungen neu erschienener bücher sei nur genannt der *bericht*, durch den am 10. II. 10 der unterzeichnete die aufmerksamkeit der fachgenossen hinlenkte auf J. Haas, *Neufranzösische syntax*, und L. Kellner, *Litteraturgeschichte des viktorianischen zeitalters*. — Einen besonders breiten raum nahm in den beiden letzten jahren die besprechung des französischen unterrichtswerkes von Dubislav und Boek ein, dessen einführung an einer reihe hiesiger anstalten vorgeschlagen und auch genehmigt ist. An nicht weniger als drei abenden (10. IX. 08, 21. X. 09, 11. III. 10) wurde nach referaten der herren dr. K. Richter, dr. Habricht und prof. dr. Gröhler das werk nach allen richtungen hin geprüft und eine anzahl von abänderungsvorschlägen angenommen, die dem verleger mitgeteilt wurden.

Neben solchen besprechungen, deren programm oben ziemlich ausführlich gegeben ist, um einen begriff von ihrer mannigfaltigkeit zu geben, nahmen den breitesten raum längere vorträge ein, meist von mitgliedern des vereins selbst, zum teil aber auch von hier lebenden engländern und franzosen in ihrer muttersprache gehalten. Besonders sei mit dank erwähnt, daß sämtliche hier wirkende *maîtres assistants*, die zu unserer freude oft als gäste an unseren veranstaltungen teilnahmen, ihre kräfte unentgeltlich in dieser form unseren zwecken dienstbar machten; derselbe dank gebührt auch herrn Gaudray, der wiederholt fesselnde und lehrreiche plaudereien darbot. — Ich gebe hier nur eine liste dieser vorträge, die häufig noch eine mehr oder minder lebhafte besprechung nach sich zogen:

18. IV. 07. Dr. A. Hilka: *Die zweite erzählung des Petrus Alphonsi* (motiv der freundestreue) *im orient und in der altfranzösischen litteratur.*

17. X. 07. Prof. dr. Wende: *Eindrücke und erfahrungen bei meinem studienaufenthalt in England.*

21. XI. 07. Obl. Hilgenfeld: *Über einige neue englische romanschriftsteller* (Hall Caine, Mrs. Humphry Ward, G. Gissing, H. G. Wells).

12. XI. 08. Dr. A. Hilka: *Über eine orientalische parallele zur keltisch-französischen Tristansage.*

10. XII. 08. Prof. dr. M. Schwarz: *Zwei mysterien Byrons*, nämlich *Cain* und *Himmel und erde.*

11. II. 09. Prof. dr. Gröhler: *Die sprache der alten gallier.*
14. III. 09. Prof. dr. Appel: *Anläßlich einer neuerschienenen französischen grammatik.*
22. IV. 09. Prof. dr. Wolff: *Bedingungssätze im französischen und ihre behandlung im unterricht.*
13. V. 09. Prof. dr. Beschnidt: *Zur lehre vom französischen adverb.*
16. IX. 09. Obl. dr. Gabriel: *Schweitzers „Institut pour étrangers“* in Paris.
16. XII. 09. Prof. dr. Pillet: *Aufgaben und leistungen der troubadourforschung.*
13. I. 10. Geh. regirungsrat prof. dr. Holfeld: *Über den schlesischen lektüre-kanon.*
11. III. 10. Obl. dr. Hilka: *Der minnebegriff im französischen kunstepos.*

Dazu folgende fremdsprachlichen vorträge:

17. XII. 07. M. Louvrier: *L'Epopée napoléonienne* (mit lichtbildern).
13. II. 08. Mr. H. Whyte: *Thomas and Matthew Arnold.*
21. V. 08. M. Gaudray: *La gaîté française.*
15. X. 08. „ „ *Causerie sur le roman contemporain.*
11. II. 09. „ „ *Marcel Prévost: La vraie bourgeoise.*
14. I. 09. Mr. H. Whyte: *Some recent Scottish Authors.*
18. XI. 09. M. Pezet: *Toulouse et ses sociétés savantes.*
10. II. 10. M. Gaudray: *Pédagogie française et pédagogie allemande.*

Von sonstigen veranstaltungen des vereins verdienen noch besondere erwähnung die durch seine vermittelung stattfindenden fremdsprachlichen rezitationen an den städtischen höheren lehranstalten. In dankenswerter weise hat der hiesige magistrat dem verein zu diesem zweck jährlich eine summe von 300 mark zur verfügung gestellt, und von dieser werden an den gymnasien je eine französische, an den realanstalten außer dieser noch je eine englische rezitation bestritten. Es soll versucht werden, im nächsten jahr vom magistrat noch einen betrag zur anschaffung eines phonographen zu erwirken. In ähnlicher weise hat der verein jährlich französische theatervorstellungen zu billigen preisen ermöglicht, die M. Roubaud mit seiner truppe am anfang des winters alljährlich an zwei nachmittagen nach vorhergehender verabredung mit herrn direktor Unruh gibt; so wurde 1907 aufgeführt: *Le Bourgeois Gentilhomme, Les Précieuses ridicules, Bataille des Dames.* 1908: *Le Malade imaginaire, Mlle de la Seiglière.* 1909: *L'Avare, Un Verre d'Eau.*

Der seit jahren bestehende *journallesezirkel* fand mit der zeit immer weniger teilnehmer, da naturgemäß die zeitschriften zum teil recht verspätet in die hände der leser gelangten, andererseits der umtausch doch so schnell erfolgen mußte, daß für gründlichere ausnützung die zeit meistens nicht hinreichte. Es wurde daher ende 1908 seine abschaffung und als ersatz dafür die anschaffung einer eigenen bücherei beschlossen. Diese ist unterdessen auch erfolgt; sie besteht hauptsächlich aus neuzeitlichen erscheinungen der schönen litteratur Frankreichs und Englands, die in leih- oder sonstige bibliotheken

gewöhnlich ihren weg nicht finden. Es steht zu hoffen, daß diese mit freuden begrüßte und lebhaft benutzte einrichtung allmählich zur aufstellung eines nicht wertlosen bücherschatzes führen wird.

Breslau. HILGENFELD.

VERMISCHTES.

ZU MEINER BEURTEILUNG VON W. HORNS „HISTORISCHER NEUENGLISCHER GRAMMATIK".

Meine besprechung der *Historischen neuenglischen grammatik* von W. Horn in der *Deutschen litteraturzeitung* vom 29. mai 1909, sp. 1383 bis 1387 hat den verfasser derselben zu einer entgegnung unter der überschrift *Zur historischen neuenglischen grammatik* im beiblatt zur *Anglia*, XX, s. 273 ff. veranlaßt. Der persönlich ausfallende ton, den Horn darin anschlägt, hatte mich, da der inhalt mir sachlich nichts neues zu bieten schien, abgehalten, darauf zu erwidern. Nachdem ich aber kürzlich gelegenheit hatte, mit einigen fachgenossen über Horns aufsatz zu sprechen, scheint es mir doch wünschenswert, die sachlichen einwendungen, die mein urteil in der *D. L.-Z.* kurz illustriren sollten, und die Horn als zu unrecht erhoben darstellt, etwas eingehender in einem fachblatte zu begründen. Bloß auf diese weise wird den fachgenossen, denen meine ausführungen in der *D. L.-Z.* nicht zur hand sind, ein objektives urteil über meine kritik, über Horns entgegnung und über die strittigen sprachgeschichtlichen fragen leicht ermöglicht. Da ich mich erinnere, beim ersten flüchtigen lesen von Horns entgegnung, ehe ich meine kritik daneben hielt, selbst den eindruck gehabt zu haben, ich könnte ihm vielleicht doch unrecht getan haben, glaube ich nun, daß ich nicht nur mir, sondern auch den fachgenossen gegenüber eine art verpflichtung habe, meinerseits festzustellen, was ich gesagt habe, und warum ich es gesagt habe; denn *qui tacet consentire videtur.* Die fachgenossen können doch in erster linie nur die fragen der historischen neuenglischen grammatik und ihrer methode, nicht die, wer von den einzelnen arbeitern auf diesem gebiete jeweils recht oder unrecht hat, interessiren.

Der erste punkt, der mein urteil über sein buch begründen soll, und gegen den Horn sich wendet, lautet wörtlich folgendermaßen: „Man ist überrascht über die fülle von information, die Horn mit unleugbarem fleiße aus der neueren litteratur zusammengetragen hat, aber sieht man näher zu, so vermißt man schmerzlich die kritik und eigene detailkenntnis bei dieser systematisch so wohl geordneten kompilation. Um ein beispiel anzuführen, so heißt es in § 57 unter *o* + *r* zum schlusse: ‚*o* vor *r* + vokal ist nicht gedehnt worden: *florin, foreign, morrow, sorrow.* In mundarten ist auch hier dehnung eingetreten; für das frühneuenglische wird sie in *morrow, sorrow* und dgl. von Jones 1701 bezeugt.' Nun, da wüßte man zunächst doch gern in *welchen* mundarten; Horn hat schon in seinem schriftchen *Untersuchungen zur*

neuenglischen lautgeschichte 1905 die mundarten gewissermaßen als bequeme rumpelkammer benützt, aus der er, sobald er um eine erklärung verlegen war, sich eine holte. So geht das doch nicht! Die verschiedenen mundarten verhalten sich doch verschieden zu den einzelnen lautgeschichtlichen vorgängen. Im *Engl. Dial. Dict.* sind die genannten worte — *florin* ist überhaupt nicht vorhanden — nur kurz; dasselbe zeigen, soweit die wörter verzeichnet, die spezialdarstellungen von J. Wright, Kjederqvist, Hargreaves, Kruisinga, Hirst; worauf beruht denn Horns angabe? Und selbst wenn sie für irgendwelche mundarten richtig wäre, so wäre sie doch erst zu verwerten, wenn gezeigt würde, in welchem umfange und unter welchen bedingungen diese sprachliche erscheinung gilt. Das zeugnis des leider so sehr fragwürdigen frühneuenglischen grammatikers Jones 31, 15 über *morrow*, *sorrow* bezieht sich klärlich nicht auf die quantität, sondern die *qualität* des *o*. Also was ist mit solchen angaben gewonnen als der *schein*, der bei genauer nachprüfung nicht standhält? Warum übrigens die vier angeführten wörter unter der lautgruppe *o* + *r* + vokal behandelt werden, und von welcher zeit an man sich diese zusammengehörigkeit denken soll, ist nicht recht ersichtlich.“

Horn hat die beiden im vorstehenden erhobenen einwände offenbar mißverstanden; ich will sie daher noch klarer zu machen suchen, und zwar den zweiten zuerst erledigen, weil der erste uns ausführlicher beschäftigen muß. Also: die vier wörter gehören nicht zusammen in eine lautgruppe *o* + *r* + vokal, weil, wenn man wie Horn vom mittelenglischen Chaucers ausgehen will, man nicht, wie er es tut, *morow*, *sorow*, sondern *morwe*, *sorwe* anzusetzen hat. Diesen einwand ignorirt Horn; ich nagle ihn daher hiermit nochmals fest. Mein erster einwand ist der, daß es sich bei der von Jones behaupteten aussprache überhaupt nicht um *dehnung* handelt.

Wenn man wie Horn § 57 von einer „dehnung“ der lautgruppe *o* + *r* + vokal spricht und sich dabei in letzter linie auf die angaben einer dialektgrammatik (Kruisinga) beruft, so wird man doch zunächst fragen, wie *o* + *r* + vokal in diesem dialekte *überhaupt sonst* behandelt wird, d. h. man wird die lautgruppe, die Horn unter *ǭ* + *r* (ohne scheidung zwischen altengl. *ā* und altengl. *o*-) behandelt, heranziehen müssen. Die von Horn in § 57 angeführten wörter entziehen sich der lautgesetzlichen dehnung *o* + *r* + vokal zu *ǭ* + *r* + vokal einerseits, weil sie überhaupt nicht zu der gruppe gehören, sondern zu *o* + *r* + konsonant (*morwe*, *sorwe*), andererseits, weil sie aus irgendwelchen gründen, sei es durch hemmung der längung, sei es durch frühere vortonigkeit des *o*, die allgemeine lautgesetzliche dehnung nicht mitgemacht haben (*florin*, *foreign*); wird nun behauptet, daß in dialekten doch die dehnung eingetreten ist, so wird man erwarten müssen, daß in dem angezogenen dialekt die gruppe *o* + *r* + vokal mit der gruppe *ǭ* (aus altengl. *o*- und *ā*) + *r* + vokal zusammengefallen ist. Sieht man aber bei Kruisinga nach, so findet man, daß letztere gruppe in der regel nicht die von Ekwall und Horn als längung angesehene entsprechung [ᴀᴀ] hat, sondern [oo, *oo*, *o*, *o*ɐ, uɐ], z. b. *beforehand* [ɐvooræn], *score* [skoɐr, sk*o*ɐr], *shore* [shoɐr], *store* [stuɐr], *story* [stuɐr, st*oo*r, stoor], *bore* [buɐr], *borer* [bᴀᴀrjɐr, borjɜr, booriɐr]; zu diesem letzten wort sei

bemerkt, daß das *E. D. D.* unter *borier* nur [ō], nicht [ǭ] als aussprache gibt, die variante mit [ᴀᴀ] dürfte also auf einfluß der *κοινή* zurückzuführen sein; dagegen die kürzung in *forehead* [vorᴇd], *foreign* [fɑrʙnt, fɑrin]. Beachtenswert ist der unterschied zwischen *sore* [zuʙr], *sorely* [zuʙrləik] und *sorry* [sᴀri], desgleichen das im *E. D. D.* fehlende adj. *sorrel* [sᴀrjʙl]; bei der in jedem falle schwer zu lösenden frage, wieweit echt mundartliche oder von der *κοινή* beinflußte form vorliegen mag, sind die mundartlichen anlautenden *z, v, dh* statt der schriftsprachlichen *s, f, th* immerhin ein fingerzeig; *form* [fᴀᴀrm, jedoch wenn = *bench*: fɑrm], *forest* [fᴀᴀris], *corn* [kᴀʙrn], ein wort, das durch den handelsverkehr ganz unter dem einfluß der *κοινή* steht, ebenso vielleicht *forage* [fᴀridzh], für das aber das *E. D. D.* nur die aussprache mit [o] und mit [ə] gibt, *oracle* [ᴀᴀrikʙl], das das *E. D. D.* überhaupt nicht als dialektwort hat — gegenüber *thorn* [dhɑrn], *orange* [ɑrindzh] — sind interessant, insofern, als sie den vokal der *κοινή* wiederspiegeln. Wenn man ähnlich in der lautgruppe *o* + *r* + konsonant ein schwanken zwischen [ᴀ, ᴀᴀ] und [oʙ, uʙ] findet, z. b. *forge* [vuʙrdzh, voʙrdzh, foʙrdzh], *force* [fuʙst], *forth* [vuʙth, voʙth] u. a. m. gegenüber *fortnight* [vᴀrtnit], *fortunate* [vᴀrtnʙt, vᴀᴀrtnit], so läßt dies wohl in gleicher weise wie bei *o* + *r* + vokal die echt mundartliche form mit der der *κοινή* im wettbewerb erscheinen. Lautgesetzliche *dehnung* in dieser mundart ist aber nicht [ᴀᴀ, ᴀ], sondern [oʙ, uʙ] und dergl. Der von Kruisinga für wörter wie *borrow, horrid, horrible* ebenso wie für *follow, hollow* oder auch für *blossom* angegebene laut [ᴀᴀ, ᴀ] ist eben wesentlich derselbe, den wir in der *κοινή* haben, wobei an das erinnert werden möge, was Luick gelegentlich (beibl. z. *Anglia*, XVI, s. 162) über das *typische* bemerkt hat: „ein des dialektes nicht kundiger beobachter läuft gefahr, über den varianten, die ihm zufällig in seinem beschränkten beobachtungsfeld zu gehör kommen, das typische zu verkennen.“ Kruisinga selbst läßt über die unsichere quantität dieses [ᴀᴀ, ᴀ] auch keinen zweifel (§ 26) und ist an der unterstellung, als ob es sich hier um lautgesetzliche dehnung von *o* + *r* + vokal handele, gewiß nicht schuld.

Daß dieses offene *o* — die phonetische transkription durch [ᴀᴀ, ᴀ] oder [ɔ] oder [ǫ, ǭ] ist ja nicht einheitlich, weil wir leider auch für sprachgeschichtliche zwecke noch keine einheitliche transkription besitzen — im frühneuenglischen sowie heute, in der *κοινή* wie in mundarten, eine neigung zur länge zeigt, die der fixirung oft große schwierigkeiten bereitet, ist ja eine bekannte erscheinung. Ich kann daher auch die angabe bei Jones, die ich unten der sicherheit halber wörtlich anführe, nicht als zeugnis einer lautgesetzlichen dehnung von *o* + *r* + vokal annehmen. Das sind die gründe, die mich zu obigen einwänden bestimmten.

Daraufhin kanzelt mich Horn, indem er die hauptsache, nämlich meinen einwand, daß es sich bei *morrow, sorrow* gar nicht um *o* + *r* + vokal handelt, ignorirt, folgendermaßen ab:

„Schröer interpretirt Jones auf seine weise, ohne beweis und ohne sich mit der abweichenden ansicht Ekwalls, der die *Phonography* mit rühmenswerter gründlichkeit durchforscht hat, auseinanderzusetzen!

Um eine erklärung anzudeuten für die von Jones bezeugten formen, sage ich a. a. o. vor dem hinweis auf die frühere erscheinung: ‚In mundarten ist auch hier dehnung eingetreten.‘ Den von Schröer vermißten nachweis, in welchem dialektgebiet die erscheinung vorkommt, und außerdem eine erörterung der erscheinung, hätte er bei Ekwall in der Jones-einleitung § 285 und 286 finden können, die er sicher sehr genau kennt: er hat ja dem buche eine lange besprechung gewidmet. Ausführungen über ‚umfang‘ und ‚bedingungen‘ der beiläufig erwähnten, unwesentlichen erscheinung hielt ich in meinem buch nicht für nötig: denn ich erwartete, daß der leser auch ohne besonderen hinweis in einer sache, die mit Jones in verbindung steht, Ekwalls Jones-ausgabe zu rate ziehen werde. Ich sehe nun ein, daß für gedankenlose leser ein zitat nötig gewesen wäre.“ Dazu noch die fußnote: „Die vier in § 57 für *o* vor *r* angeführten wörter sind natürlich nicht die einzigen einschlägigen fälle, sondern zufällig ausgewählte beispiele. Der hinweis auf die ‚mundarten‘ besagt nicht, daß gerade *diese* wörter mit ǭ *bezeugt* sind. Ich gebrauche die vorsicht, das ausdrücklich zu sagen, um überflüssigen einwendungen zu begegnen. Hätte Schröer in gewissenhafter weise *alle* einschlägigen wörter in Kruisingas buch (im index) nachgesehen, dann hätte er nicht vergebens gesucht. (Sp. 1385).“

Darauf habe ich folgendes zu erwidern. Ich habe in meiner besprechung von Ekwalls ausgabe des Jones (*D. L. Z.* 1907, sp. 2985) darauf hingewiesen, daß dieser grammatiker wesentlich *orthographische* gesichtspunkte im auge hat und dies durch beispiele erhärtet; Jespersen kommt auf grund mehrjähriger vertrautheit mit dieser quelle zu demselben resultat in seiner *Modern English Grammar* (1909) und begründet dies in einem längeren paragraphen (1.44). Daraus folgt für jeden, der diese sachlage erkannt hat, daß er auffällige angaben bei Jones, die mit unseren sonstigen quellen und geschichtlich begründeten annahmen unvereinbar sind, wohl aber aus einer ungenauigkeit der ausdrucksweise bei Jones sich erklären lassen, nicht als autoritative quelle gelten lassen kann; ebenso enthebt ihn dies gewiß auch der verpflichtung, sich etwa mit jedem, der diese sachlage noch nicht erkannt hat, über jeden einzelnen fall eines daraus folgenden mißverständnisses „auseinanderzusetzen“. Für Horn ist aber nicht nur Jones, sondern auch sein herausgeber und interpret Ekwall eine hohe autorität. Ekwall hat bekanntlich seine ausgabe des Jones mit einer mehr als 300 seiten langen einleitung belastet und dadurch die fortführung dieser wichtigen sammlung von neudrucken frühneuenglischer grammatiken schwer geschädigt, eine unbescheidenheit, die man einem anfänger, der wohl nicht gut beraten war oder dem guten rate des herausgebers der sammlung leider nicht folgte, nicht zum beweise der trefflichkeit seiner auseinandersetzungen anrechnen kann; es ist schade, daß er das wirklich bemerkenswerte nicht auf ein bis zwei druckbogen zusammengestellt hat. Anders aber denkt Horn; er hält es mit der quantität. Die nach seiner ansicht so lehrreichen §§ 285, 286 in Ekwalls einleitung, die ich nach ihm „sehr genau“ kennen müßte, aber zu „gedankenlos“ war, um sie „zu rate zu ziehen“, sollen hier ebenfalls wörtlich folgen, was ja zugleich als ein beispiel der darstellungsweise

Ekwalls dienen kann. Zunächst aber noch die stelle bei Jones selbst; sie lautet (s. 31): *When is the sound of* AU *written* o? *When it may be sounded as short* o *before* l, *or* r, *as in these six,* collow, follow, hollow, scollop, Solomon, trollop. *And in* borrow, morrow, sorrow, sort.

Dazu bemerkt nun Ekwall: § *285 c) before short* l *or* r: collow, follow, hollow, scollop, Solomon, trollop; borrow, morrow, sorrow.

This pronunciation of words like borrow, collow *is not mentioned by other orthoepists, unless* glory *should belong here, but that is very uncertain. Ludwig says* o *in* glory *is pronounced as long* ah, i. e. [ǭ] "in und um London." *If Wilkins' form is rightly interpreted by Ellis IV, 998, he has the same pronunciation. As, however, Gill and Lediard have* [ō] *in the word, it is more likely that* [ǭ] *is from* [ō].

In Modern dialects, on the other hand, similar lengthening is found, viz. in W. Somerset, cf. Kruisinga, § 158, and parts of Devonshire, cf. the transcript of the Exmoor Scolding (E. Dial. Soc. 25). E. D. Gr. also quotes forms with ǭ *of* follow *from Inverness (Scotland) and Antrim (Ireland), of* borrow *from Antrim. In other dialects we have not found such forms.*

§ *286. We are probably not wrong in assuming that Jones'* au *in* follow, borrow *&c. was a S. W. provincialism. But here a curious circumstance must be noted. Jones mentions this lengthening, besides in* soft, sort, *only in words like* follow, borrow. *In the dialects of W. Somerset and Devonshire the lengthening has taken place much more widely. In fact, Kruisinga says § 228: "M. E.* o *has usually become* [ʌʌ]," *and among his examples we find, not only words like* follow, hollow, borrow, sorry, *but also* pop, cot, God, dog, pocket, bottle, *&c. &c. What the reason may be that Jones mentions the pron.* [ǭ] *only in words of this kind, is a question that must remain unanswered. Of course* [ǫ] *may have been used more widely in this position than in others, or the lengthening may haven taken place earlier in words like* follow, borrow *than in others.*

Nun sage mir doch einer, welche neuen aufschlüsse uns diese §§ 285, 286 etwa bieten?! Der vergleich mit *glory* in § 285 gehört überhaupt nicht hierher, denn das ist ein wirklicher fall von *o* + *r* + vokal, was ja Ekwall selbst einzusehen scheint; also wozu die raum- und zeitverschwendung? Wo steht aber in den §§ etwas über „umfang“ und „bedingungen“ einer dehnung von *o* + *r* + vokal, die Horn in seinem buche deshalb nicht für nötig hielt auszuführen, weil es der leser, wenn er nicht so gedankenlos wäre, bei Ekwall finden müßte? Sie enthalten doch nichts als die obenerwähnte altbekannte tatsache der aussprache des offenen *o*, oder, um auch den *wirklichen* Kruisinga wörtlich anzuführen — wir werden gleich sehen, wie nötig das ist! — wie es bei Kruisinga § 228 heißt: *M. E.* o *has usually become* [ʌʌ], [ʌ]: *knob, frost, nod, wrong, sock, fork &c.*, nicht wie Ekwall ungenau angibt . . . *become* [ʌʌ]! Diese ungenauigkeit bei Ekwall — denn es ist nicht anzunehmen, daß er *absichtlich* statt [ʌʌ], [ʌ] bloß [ʌʌ] druckte — ist aber deshalb verhängnisvoll, weil sie die ganze behauptung einer „dehnung“ von *o* vor *r* + vokal dem unschuldigen Kruisinga aufbürdet, der doch an der angeführten stelle nur beispiele

von *o* in geschlossener silbe nennt und nicht nur hier länge und kürze, d. h. also kürze mit der neigung zur länge angibt, sondern auch § 26 eigens darauf hinweist: *the distinction between* [AA] *and* [A] *is not clear* (s. § 1). Also Ekwall hat Kruisinga ganz unnötigerweise und noch dazu in irreführender weise zur stütze herangezogen, und auf Ekwall, der uns über das problem der dehnung von *o* + *r* + vokal gar nichts bietet, stützt Horn seine strafende mahnung, ich hätte Ekwall zu rate ziehen müssen! Wie soll man ein derartiges vorgehen bezeichnen, wenn zitat auf zitat gestützt wird, von denen der leser, der dieselben nicht nachsieht, selbstverständlich glaubt, daß etwas zur sache gehöriges darinsteht, während in wirklichkeit nichts für die in rede stehende frage herauskommt?

Weiter. Da ich in meiner rezension Horn darauf hingewiesen, daß die von ihm in § 57 genannten wörter sich *nicht* bei J. Wright, Kjederqvist, Hargreaves, Kruisinga, Hirst finden, entgegnet er in der oben mitgeteilten fußnote, daß *natürlich* (!) diese nicht die einzigen usw., sondern *zufällig* (!) ausgewählte seien. Er tut gut, *jetzt* die „vorsicht" zu gebrauchen, das ausdrücklich zu sagen! Wenn er also für eine behauptung zufällig ausgewählte und daher nicht passende belege anführt, dann sollen andere leute sich in gewissenhafter weise daran machen, *alle* einschlägigen wörter in Kruisinga nachzusehen! Warum aber dann nur in Kruisinga und nicht auch in den anderen einschlägigen quellen?

Es ist aber wieder ein irreführender ausdruck, daß die angeführten wörter „natürlich nicht die einzigen" seien, wenn diese *überhaupt nicht* da sind! Im index bei Kruisinga, auf den sich Horn beruft, sind *florin* und *sorrow* gar nicht, *foreign* und *morrow* aber mit *ganz anderen* lautwerten angegeben, und was die „einschlägigen" fälle anlangt, so vergleiche man meine obigen ausführungen. Hätte Horn, um von weiteren erfordernissen zu geschweigen, nur den von ihm zur deckung mißbrauchten Kruisinga genauer angesehen, so hätte er sich nicht an fälle von [AA], [A] zur stütze seines verkehrten ansatzes über *o* + *r* + vokal in § 57 gehalten; er hätte da den unterschied zwischen *horrid, horror, sorry* und *store, story, borer, sore, sorely* gesehen.

Jeder unbefangene leser muß, wenn er Horns oben abgedruckte fußnote liest, ohne selbst nachzuprüfen, glauben, ich hätte ihm wirklich unrecht getan und aus leichtfertigkeit die tatsachen ignorirt. Hier stehen nun die tatsachen, die jeder ohne mühe nachprüfen mag.

Horns ausführungen über den zweiten punkt, die frage *u* > *o* > *v* möchte ich nur den wortlaut meines einwandes gegenüberstellen. Ich sagte *D. L.-Z.* 1909, sp. 1386: „Wenn Horn die entwickelung des kurzen *u* zu *v* dadurch erklärt, daß nach Wrights *Eng. Dial. Gr.*, in nord- und nordmittelländischen mundarten *u* unversehrt, in den südlicheren gebieten offene *u*-laute und *v* begegnen', so ist dies erstens eine ungenauigkeit, indem die hauptsache, nämlich die auch bei Wright verzeichneten *o*-laute ignorirt werden, zweitens fehlt dadurch jede erklärung, denn das mittelglied ist eben *o*, das ja auch die früheste bezeichnung des lautüberganges bei den frühneuenglischen grammatikern ist, wie Horn selbst vorher anführt. Daß sich in den listen bei Wright vorwiegend entweder *u* oder *v* findet, ist bei der natur dieser auf-

zeichnungen selbstverständlich; wo die noch dialekt sprechenden zeugen nicht mehr das alte *u* sprechen, bemühen sie sich, dem von den gebildeten gehörten *v* nachzukommen, und da dies letztere auch heute noch in der sprache der gebildeten und daher der aufzeichner vielfach zwischen *ǫ* und *v* schwankt, ist es natürlich, daß letztere meist nur entweder *u* oder *v* zu hören glauben. Die aufzeichnungen sind an zuverlässigkeit leider ja nicht gleichwertig, darum erscheint in ihnen meist *o* nur dann, wenn es allzu auffallend ist, um verkannt zu werden; dennoch hätten sogar die angaben bei Wright Horn vor dieser irreleitenden darstellung bewahren können."

Was Horn dazu sagt, kann das von mir gesagte nur bestätigen. Warum ich mich mit § 101 in J. Wrights *Eng. Dial. Gr.* auseinandersetzen soll, sagt er nicht; da ist weiter gar nichts hinzuzufügen, als das, was ich oben gesagt habe: daß nämlich die *o*-laute für *u* oder *v* in den aufzeichnungen nicht überall erscheinen, wo sie wirklich vorhanden sind; das zeigt auch, was Horn über die aussprache von J. Wright mitteilt, und sein hinweis auf Hargreaves, s. 4. Über den § 101 bei Wright *braucht* man auch gar nicht „hinweg" zu kommen! er besagt zwar nicht viel, schlägt aber in dieselbe kerbe. Weitere beobachtung wird da immer mehr zu tage fördern. Daß bei einem lautübergang, den man natürlich nur in *typischen* formen veranschaulichen kann, also etwa *u* > *o* > *ǫ* > *v*, unzählige nüancen vorkommen, ist selbstverständlich, daß aber „in heutigen mundarten ein wirklicher *o*-laut für *u* in spontaner entwickelung irgendwelche beachtenswerte rolle spielt, das bleibt" *nicht* „nachzuweisen", wie Horn meint, denn das kann er nicht nur aus Wright, sondern aus Kjederqvist § 13, Hargreaves u. a. ersehen; was ist denn z. b. *ɔ̇* bei Kjederqvist oder der von Hargreaves, s. 4 unter *ụ* beschriebene *mid-back-round sound inclining to mixed, in fact half-mixed, a* u *sound very much lowered so that it almost resembles an* o *sound*? Gerade solch ein fall wie das *ụ* bei Hargreaves mit der neigung nach *mixed* erklärt die gelegentliche auffassung des lautes als *ö* und ähnliche dem französischen *o* in *l'homme* vergleichbare deutungen. Aber es ist darum doch *typisch* ein *o*-laut; ich erinnere mich doch deutlich an den laut, den ich mit Hargreaves selbst vor etwa zehn jahren zu analysiren suchte, und ich rede doch nicht „wie der blinde von den farben" in solchen dingen, die ich seit einem vierteljahrhundert übe; ich darf doch wohl ohne selbstüberhebung auf Ellis, *O. E. E. Pr.* V., 99 ff. hinweisen. Es ist doch wahrlich ein starkes stück, meine auf jahrzehntelanger wirklichen beobachtung gegründeten ansätze durch derartiges herumreden als leichtfertig aus der luft gegriffene phantastereien hinzustellen! Wenn der *typus u* gesenkt wird, ergibt dies den *typus o*, wenn dieser entrundet und geschlossen wird, den *typus v*, und die heutigen mannigfachen nüancen spiegeln die verschiedenen stadien der senkung, entrundung und geschlossenheit wieder, wodurch sich auch die frühneuenglischen angaben erklären. Das ist mein „glatter beweis", den Horn vermißt, oder dessen hinfälligkeit er durch zweifel an der richtigkeit meiner typischen ansätze zu beweisen sucht.

An einem dritten beispiele, betreffend die lautgruppe *ū* + *r* > *ō* + *r* glaubt Horn, meine „art, über sprachgeschichtliche dinge zu

urteilen", noch enthüllen zu sollen. Wieder muß ich Horns worte wörtlich anführen; er schreibt: „*Untersuchungen*, s. 35 ff. und *Ne. gr.* § 105 stelle ich die ansicht auf, daß *pōə* und *pūə* [poor] verschiedenen mundarten angehören. Luick hatte *Anglia* XVI, s. 457 *pōə* für die lautgesetzliche entwickelung gehalten; älteres *pūə* sei ‚künstlich festgehalten' worden, um *poor* nicht mit *pour* zusammenfallen zu lassen. Schröer meint nun zunächst (*D. L.-Z.* 1906, sp. 1443) ‚die auch heute variirende bildung des *r* im norden und süden und die daraus geschichtlich begreifliche doppelung' sei nicht beachtet."

Nun, muß da nicht jeder leser glauben, ich hätte gesagt, sie sei von *Luick* nicht beachtet worden? In wahrheit heißt es aber *D. L.-Z.* 1906, sp. 1443, „die lange erörterung und polemik über *ō* vor *r* hätte uns *Horn* ersparen können, wenn *er* die . . . beachtet hätte"!!! und deshalb gebe ich a. a. o. auf der nächsten spalte auch Luick „durchaus recht" gegenüber Horns polemik. Und durch diese unrichtige wiedergabe des von mir gesagten, die natürlich niemand merken kann, der den wirklichen wortlaut meiner bemerkung (über *Horn*, nicht über Luick!) nicht vor augen hat, kommt Horn zur behauptung, daß ich zwei sich durchaus *widersprechende* aussagen vereinigen wolle, was für meine art über sprachgeschichtliche dinge zu urteilen charakteristisch sei!

Auf die persönlich herausfordernden folgerungen, die Horn aus der im vorstehenden beleuchteten charakteristik meiner angeblichen „leichtfertigen rezensionsmethode" zieht, einzugehen, darf ich mir wohl ersparen. Aber zu der behauptung, „in seinen wortreichen rezensionen pflegt er auf die sache kaum ernstlich einzugehen," bemerke ich zunächst, daß nach den bestimmungen der redaktion der *Deutschen litteraturzeitung* „kurze einführung in den bisherigen stand des behandelten problems" und „verzicht auf behandlung textkritischer oder sonstiger einzelfragen" vorgeschrieben sind. Dementsprechend muß eine in der *D. L.-Z.* erscheinende rezension in erster linie das zu besprechende werk *im allgemeinen charakterisiren*, und es ist höchstens zulässig, die behauptungen durch unumgänglich nötige beispiele zu begründen, sonst wären es eben unbegründete behauptungen. „Das sind die einzelheiten, *alle* einzelheiten, die Schröer vorführt, um mir mangel an kritik gegenüber den quellen nachzuweisen", wie Horn so richtig bemerkt; mehr einzelheiten als zum beweise meiner behauptungen nötig waren, durfte ich der *D. L.-Z.* nicht zumuten. Wagt aber Horn etwa zu behaupten, daß das, was ich *D. L.-Z.* 1906, sp. 1443 über das unfeste *y*, auf sp. 1444 über *u* > *œ*, 1907, sp. 2985 über *image*, *credit* bei Jones u. a. m. gesagt, um von der ihn so entrüstenden rezension seiner *Ne. gr.* zu geschweigen, „kaum ernstlich auf die sache eingehe"? Die *D. L.-Z.*, die auf allen lesezimmern aufliegt, hat der wenigste bei sich zu hause zur hand, wenn er nicht zufällig einen sonderabzug des ihn interessirenden artikels besitzt. Ich muß daher die fachgenossen, die sich dafür etwa interessiren, vorläufig bitten, meine aufstellungen in den betreffenden bänden der *D. L.-Z.* selbst nachzulesen, bis ich einmal dazu komme, diese und andere in verschiedenen fachblättern verstreute einzelheiten, in denen ich vielleicht neues gesagt habe, und wegen derer ich öfter — vergeblich — um sonderabzüge angegangen

werde, ihnen gesammelt vorzulegen. Ein buch wie Horn werde ich darüber nicht schreiben, denn ich weiß dazu noch viel zu wenig über modernenglische lautlehre, englische dialekte und historische englische grammatik, da ich mich damit erst seit etwa dreißig jahren ernstlich beschäftige.

Köln a. Rh. A. SCHRÖER.

ZUR AUSSPRACHE DES FRANZÖSISCHEN.

Während eines sechsmonatlichen aufenthaltes in Frankreich, der mich nach Paris, Bordeaux, Montpellier, Korsika, der Provence und Lyon führte, habe ich die aussprache des französischen zum besonderen gegenstand meiner studien gemacht und gebe im folgenden einige meiner beobachtungen wieder.

Als standardfranzösisch wird heute wohl allgemein die sprache der guten pariser gesellschaft angesehen. Auf ihr fußte auch prof. Grammont (Montpellier) in seinem lehrreichen, theoretischen und praktischen kursus über französische orthoepie, dem ich in einem wesentlichen teile meiner ausführungen folge. Damit scheidet sofort die besonders im klassischen theater (*Théâtre-Français, Odéon*) gebräuchliche, oft künstliche und archaische sprechweise aus, soweit sie nicht für die klassische lektüre von interesse ist. Neben der umgangssprache der gebildeten bleibt jedoch die sprache der redner, professoren und der sorgfältigen lektüre als für die schule wichtig zu berücksichtigen. Die zwanglose sprechweise des täglichen lebens und die aus besonderer veranlassung gehobene haben nun, was die artikulation der laute betrifft, so viel gemeinsames, daß eine trennung meistens überflüssig erscheint, während dagegen für das studium der später zu betrachtenden bindungen diese unterscheidung von grundlegender bedeutung ist.

Die folgenden untersuchungen erstrecken sich zum geringeren teile auf die umgangssprache — für die u. a. ein vierwöchentlicher verkehr mit zwei franzosen aus der hauptstadt material lieferte —, für den unterricht bedeutsamer schien mir die sprache der vorlesungen und der lektionen, die ich besonders in Montpellier zu beobachten gelegenheit hatte. Man halte mir nicht entgegen, daß die südfranzösische akademie notwendig eine dialektische färbung habe. Natürlich sind unter den lehrern des gymnasiums und der universität Montpelliers manche, deren sprache die bodenständigkeit durchaus nicht verleugnet. Aber die große mehrzahl der professoren ist von auswärts, dem norden, dem westen, dem zentrum Frankreichs; viele, besonders die neuphilologen und historiker, sind im ausland, alle längere zeit in Paris gewesen, und bei den vorlesungen über aussprache wurde, wie erwähnt, pariser französisch zugrunde gelegt. Trotz alledem muß man noch einige besonderheiten auf das konto der region setzen, auf dem gebiete der liaisons sogar ganz gewaltige abzüge machen.

Ich habe es mir angelegen sein lassen, außer der philosophischen auch der juristischen fakultät einige besuche abzustatten, und an der letzteren häufig einen ungezwungenen vortrag beobachtet; ferner hörte

ich etwa ein halbes dutzend herren vom gymnasium in der universität, in der schule und im persönlichen verkehr; weiteren stoff lieferten mir kanzelreden, gerichtssitzungen, politische versammlungen und dergleichen mehr in Paris und der provinz. Die neueren werke über gesprochenes französisch von Rousselot, Rambeau, Koschwitz, Passy u. a. sind zum vergleich herangezogen, wobei nicht außer acht gelassen wurde, daß Passy zu sehr ans populäre streift, Rousselot aus der Charente stammt und manche von Koschwitz angeführten autoritäten, wie Renan (Bretagne), G. Pâris (Champagne), keine pariser sind.

Ich beginne mit den am häufigsten auftretenden wörtern *les, des, ces, mes* usw., denen bei uns noch vielfach ein offenes *e* gegeben wird. Das hört man allerdings im theater, gilt aber im gewöhnlichen leben für affektirt. Rousselot meint, es sei durch den unterricht aufgekommen (dem übrigens von einigen auch das übermaß von bindungen zur last gelegt wird). Im grunde ist der laut geschlossen und wird durch seine tonlose stellung zum mittleren *e*. Sehr deutlich trat es hervor, wenn ihm ein entschiedenes *e ouvert* folgte: *des vers*, *les rêves*, *mes frères*. Es scheint hier wie ein gesetz der differenzirung zu walten. In dem munde desselben professors (Coulet) klang das *des* geschlossen in *des maîtres* (*é-è*), offen in *des élèves* (*è-é-è*). Das *é fermé* war nach meinen beobachtungen die regel; nur M. Griffaud, ein junger dozent an der juristischen fakultät, sprach mit besonderer emphase *è* (bei schnellerem sprechen schlüpfte wohl ein *é* mit unter), und oft hörte ich es von den rednern einer anti-pornographischen versammlung und bei einem protestantischen prediger, dessen sonstige aussprache mir nach Genf zu weisen schien. Auch Passy, Rambeau u. a. treten für geschlossenes *e* ein; im *Maître phonétique* findet sich *è* nur vereinzelt, bei Mlle Vilpelle (Paris), Victor Spiers. Zusammenfassend kann man also sagen, daß in den tonlosen wörtern *des*, *les*, *mes*, *ces* usw. ein mittleres, farbloses *e* die regel ist und sich ein offenes nur in nachdrücklicher, pathetischer rede findet. Die dementsprechende behandlung dieser wörtchen bietet für den unterricht den vorteil, daß der schüler leichter über sie hinweggleitet zu demjenigen worte, das den ton trägt, und damit zu einer einheitlicheren aussprache des satzes gelangt. Das enklitisch stehende pronomen *les* (*mange-les*) ist naturgemäß offen. Einen entschieden geschlossenen charakter hat das gleichfalls in unbetonter silbe stehende *e* vor doppelkonsonant wie in E*ffort*, E*ffet*, E*tranger*, E*sprit*, E*spère*, *d*E*scends*, E*stime*, E*ssentiel*, *bl*E*ssé*, *l*E*ttré*, E*rreur*, E*xercice* usw. Bisweilen nahm dies *e* auch wohl eine etwas offenere färbung an.

Cet (*cet homme*) habe ich immer nur mit halboffenem, nie mit dumpfem *e* aussprechen hören, das manchen lehrern zur leichteren unterscheidung von dem fast gleichlautenden *cette* immer noch opportun erscheint.

Die betrachtung greift auf das gebiet der ungezwungeneren sprech- und lesweise hinüber, wenn sie sich mit dem dumpfen *e* in gewissen lautverbindungen beschäftigt. Nach Grammont, der die frage ausführlich behandelt hat, ist das *e* zwischen zwei konsonanten mit vorangehendem und folgendem volltönenden vokal stumm; und weil es somit unter gewissen bedingungen ganz schwindet, schlägt er statt

e sourd die bezeichnung *e caduc* vor, z. b. *ces p(e)tits enfants v(e)naient.* Daher klingt *qui l(e) disent* absolut wie *qu'ils disent*, und selbst im munde des sorgfältig sprechenden prof. Barthélemy lautete *qui l(e) gênent* wie *qu'ils gênent.* Bei drei konsonanten bleibt dagegen ein dumpfes *e* (*ẹ*) zwischen den beiden letzten: *ils mangeaient un(e) tartin(e) dẹ beurre; qu'est-c(e) quẹ c'est?* Bei mehr als drei konsonanten folgen die ersten drei dem gesetz von den drei konsonanten, und wenn dies erste *ẹ* festgelegt ist, erscheinen andere dahinter von je zwei zu zwei konsonanten: *ell(e) nẹ t(e) craint pas non plus; nous n(e) tẹ l(e) dẹmandons pas.* Eine ausnahme macht das *e* im pronomen hinter dem imperativ: *empêchez-lẹ d'y aller* (wahrscheinlich, weil an nachdrücklicherer stelle), und in den erstarrten verbindungen: *jẹ n(e), tẹ l(e), quẹ l(e), dẹ n(e)*: *jẹ n(e) sais pas, jẹ n(e) tẹ promets pas dẹ n(e) pas revenir; tu m(e) racont(e)s toutẹs sort(ẹ)s dẹ* [oder gewöhnlicher *tout(e)s sortẹs d(e)*] *chos(e)s quẹ jẹ n(e) tẹ d(e)mande pas.* Diese finessen im unterricht durchzuführen, dürfte mehr zeit beanspruchen, als die sache lohnt; dem lehrenden darf sie aber nicht unbekannt sein, damit er wenigstens durch sein beispiel vorbildlich wirken kann. Wichtiger scheint mir dagegen, daß unter dem einfluß dieses gesetzes einige wörter eine verschiedene zahl silben haben können: *un lion, un lien* sind einsilbig; in *pas d(e) lien, pas d(e) lion, un(e) lionne* wird wegen vorhergehender doppelkonsonanz das *i* als *i* gehört. Übrigens ist dieser ausfall des *e* von großem einfluß auf die konsonantenerweichung (s. u.).

Die flexionsendung *-ais* im *imp.* und *condit.* wird bei uns im allgemeinen mit zu offenem *e* gesprochen.

Häufig hängt die größere oder geringere offenheit des *e* von dem satzakzent ab. So habe ich *mais* meistens wie *mè* gehört, wenn dahinter eine pause eintrat, bei der bindung dagegen und ohne pause mit mittlerem oder geschlossenem *e.* Einen ähnlichen wechsel fand ich auch bei *on ne permet point* (mit mittlerem *e*), *ils permettent* (mit *è*) (prof. Perreau); desgl. bei *même,* je nachdem es alleinstehend den ton trug oder nicht.

Was die aussprache der konsonanten betrifft, so war mir die im unterricht noch wenig berücksichtigte erweichung derselben (sandhierscheinung) am auffälligsten. Unbestreitbar findet eine solche statt, einerlei ob die rede zwanglos oder gewählt ist, sobald der stimmlose endkonsonant mit einem stimmhaften oder auch einem mittellaut zu anfang des nächsten wortes zusammentrifft; das gilt auch für den viel häufigeren fall, wo ein in der aussprache nicht hörbares *e* dazwischen steht (s. o.), also mit stimmhaftem *g*: *bec̦ d'aigle,* aber auch *cet escalier craqu̦(e) beaucoup;* mit weichem *v*-laut: *chef de train,* aber auch *stroph(e)s de Verlaine* (Grammont); mit stimmhaftem *s*: *lapș d(e) temps* (prof. Charmont), aber auch *une tass(e) dẹ thé.* Am zahlreichsten sind die beispiele für die dritte kategorie: *une mess̤(e) de deuil* (konversation), *la compétenc̦(e) du juge* (prof. Perreau), dagegen *compétenc(e) territoriale* (id.) — man sieht hier und weiterhin die bedeutung, die der oben besprochene ausfall des *e* hat — *je m'empress̤(e) d'ajouter* (prof. Jaubin), *le filș d(e) l'homme* (pastor Teule), *vous connaissez touș d(e) vue* (prof. Moye); besonders auch in stehenden verbindungen: prof. Charmont: *en connaissanc̦(e) de cause, sous bénéfic̦(e) d'inventaire, lapș d(e) temps* (wo auch

noch das *p* erweicht wird). Grammont: *ses cornes l'embarrassent*, aber *s'embarrass(e)nt dans les branch(e)s des arbres.* Bei *tous* konstatirte ich denselben erweichenden einfluß in der bindung *tous‿ici* (Teule), *je vous mets tous‿en garde* (prof. Sarthou) und in *les mœurs mêmes* (Babut) bei der liquida. In *propic(e)s‿à l'amour* sprach prof. Joubin das *c* mit stimmhaftem *s*, weil das weich gebundene *s* zurückwirkte und das *e caduc* wurde; beim unterlassen der liaison wäre *c* als stimmloses *s* zu artikuliren. Sehr bezeichnend war die aussprache von *la s(e)çonde fois* (mit stimmhaftem *s*) im unterschiede von *un(e) seçonde fois* (prof. Grammont), wo nach dem gesetz der drei konsonanten das zweite *e* gehört wird und deshalb die erweichung des *s* hindert. Die sandhierscheinung zeigt sich im inneren ferner z. b. bei *transgression* (prof. Malavialle); denselben einfluß hatte das *v* in *conç(e)voir* (Joubin) und in *svelte*, das von parisern und südfranzosen gleicherweise mit stimmhaftem *s* gesprochen wurde.

f-laut: *sans relief*, aber *le relief du sol* (Malavialle); *un chef sévère*, aber *chefs militaires* (Babut), *chef incontestable*, aber *chef du catholicisme* (Moye); auch *le neuf décembre.*

t-laut: *act(e) matériel* (Griffaud), *je comment(e) devant vous* (Joubin), *fêt(e)s galantes* (id.), *quarant(e) jours, le rest(e) du temps;* sogar in *maît(re) d'école*, wo in gewöhnlicher aussprache das *re* unterdrückt wird und somit eine einwirkung des *d* auf das *t* stattfindet, wie sich ganz deutlich in der phonetischen transkription des prof. Grammont zeigte.

k-laut: *époqu(e) gauloise* (Malavialle), *aveç vous* (Joubin), *aveç beaucoup* (Babut), *aveç mes amis* (prof. Vianey).

p-laut: *il tap(e) des pieds* (Grammont).

Umgekehrt findet nach Grammont eine erhärtung des ersten konsonanten statt, wenn der zweite stimmlos ist: *une raD(e) perfide, une lanGU(e) pointue, un AraB(e) taciturne.* Ich glaube, daß der sorgfältig sprechende in solchen fällen des wortklangs wegen das finale *e* leicht antönen lassen wird. Das volk spricht wohl *tu l'as j(e)té*, als ob da stünde *tu l'achetAIS* (!), und ich habe es z. b. von prof. Barthélemy gehört, wie auch von prof. Flahault *noisetier* in der artikulirung *noastje* und von prof. Charmont in *n'oblig(e) pas* das *g* wie *ch* = *ʃ*. Für den unterricht wird man diesen fall außer betracht lassen können; wohingegen dieselbe erscheinung im inneren des wortes, z. b. *ABScès, ABSEnt, OBTenir, OBServer*, wo kein dazwischenstehendes *e* den von den stimmlosen konsonaten ausgehenden artikulationseinfluß mildert und *b* zu *p* wird, beachtenswerter scheint.

Die entgegengesetzte erscheinung bieten die wörter *subsister, subsistance*, wo das *b* eine stimmhaftmachung des *s* bewirkt hat, obwohl die aussprache zwischen stimmlosem und stimmhaftem *s* noch schwankt. Desgleichen hörte ich in *subside* stimmhaftes *s* (prof. Mérimée, großneffe Prospers).

Eine ähnliche konsonantenabschwächung ist in den wörten zu finden, die fürs auge ein *s* mit vorhergehendem *n* zeigen, während in der aussprache das *s* durch die nasalirung zwischen zwei vokalen steht: *s* = *z* in *transiger, transition* (Malavialle), *intransigeant* (Joubin), *intran-*

sigeance (abbé Delfour in Lyon, Grammont), *transaction, transactionnel* (Barthélemy), *transir*, *transi* (bei diesen hört man aber ebenso oft *s*).

Im inneren der wörter wird *s* bisweilen zu *z* durch den einfluß eines folgenden mittellautes *l, r, m*: *disLocation* (Babut), *isRaël* (Teule), *transMettre* (Barthélemy), *transmissible, transmis* (Flahault, nordfranzose) sowie in der endung *-asme, -isme* (*i* lang): *despotisme, libéralisme* (Delfour), *humanisme* (Teulier), *lyrisme* (Villeneuve), *romantisme*, *collectivisme* (Griffaud), *réalisme*(Amade), *enthousiasme* (Joubin), *protoplasme* (Flahault). Das *m* klingt meist mit leichtem vorschlag von *e*, der das *s* zwischen zwei vokale bringt und auch so die stimmhaftmachung des *s* erklärt. Nur ganz vereinzelt, z. b. von Mérimée (Toulouse?), vernahm ich hier ein stimmloses *s*.

Die größte schwierigkeit bieten dem norddeutschen bekanntlich die anlautenden konsonanten *c* (*k*), *p, t,* weil er hinter denselben einen hauchlaut hervorbringt. Ich glaubte, daß dieser laut im französischen nicht vorhanden sei, und war nicht wenig überrascht, als ich im *Théâtre-Français* eine artikulation dieser konsonanten vernahm, die mit der unsrigen eine verzweifelte ähnlichkeit hatte, *colère*, *cœur, emPoisonneur,* *Petit* klangen in *Hernani* mit diesem ton, wenn ein starker affekt (verachtung, zorn, hohn) ausgedrückt werden sollte. Desgleichen sprach M. Leitner (Alceste) in *je m'irais, de regret,* *Pendre tout à l'instant* (*Misanthrope* I, 1) oder *j'aurai droit de Pester* (V, 1) das *p* mit einem unverkennbaren geräusch des platzens, um seinem ingrimm luft zu machen. Ich glaube, daß dies einfache und leichte mittel auch bei uns in der lektüre der klassiker wirkungsvoll angewendet werden kann. Bei dieser gelegenheit möge darauf hingewiesen werden, daß ein anderes beliebtes mittel der hervorhebung darin besteht, der gewöhnlichen betonung entgegen, den akzent auf die erste silbe zu legen. So hörte ich z. b. im theater *sáuvez-le* und ein andermal *de beáucoup les plus importants* (Griffaud).

Auch das aspirirte *h* ist, trotz aller gegenteiligen behauptungen, im französischen vorhanden; nur im affekt allerdings war es auf der bühne in *haine, Hernani* und dergl. deutlich vernehmbar.

Zum schluß möge eine liste vielumstrittener wörter folgen, deren aussprache sich nach dem heutigen stande folgendermaßen feststellen läßt: Für die silbe *-ect* in *aspect*, *suspect*, *circonspect*, *respect* gibt Rousselot (= R.) alle drei arten (1. *è*, 2. *ec*, 3. *ect*) an, doch scheint mir die erste zu überwiegen, die im plural *respects* ausschließlich herrscht; für *exact* will R. nur das im süden allerdings sehr häufige *egza*, doch ist *egzact* wohl ebenso oft zu hören. In *correct*, *intact*, *distinct*, *infect*, *direct* ist aussprache 3 die regel; für *abject* gelten 1. und 2.; in *instinct* hört man meist das *c* ohne *t*. *ch* vorwiegend = *k* in *archiépiscopal*, *chiromancie, Achéron;* wie sehr hier selbst gebildete franzosen zwischen *ch* = *ſ* und *k* schwanken, beweist der umstand, daß ein alter schuldirektor und seine tochter in allen drei fällen entgegengesetzter ansicht waren. Wie im singular, ist das *c* auch im plural *échecs* meist zu hören; fast immer in *donc* = „folglich", besonders zu anfang des satzes; in *donc* = „denn" dagegen nicht. *Cerf* und *serf* unterscheiden sich nicht mehr (prof. Grammont, prof. Coulet) in der aussprache; nur in *cerf-volant* lautet das *f* nicht.

p in *cep* hörbar; *qu* in *équestre, équitation* = *kü* oder *k*.

t: *août* = *u*, doch ist *a·u* zweisilbig immer noch sehr verbreitet. *soit—soit* fast stets ohne *t*; in *fait* (besonders in *par le fait que, du fait que, en fait, de fait, au fait*) wird das *t* meist gehört; im plural *faits* nicht; im letzteren habe ich es nie vernommen, im ersteren in 30 fällen von 35. *but* kann man mit R. ohne unterschied *bü* und *büt* sprechen; ich habe öfter *bü* gehört; dagegen wird für *fat* und *net* trotz R. das *t* besser mitzuklingen haben; ein beweis dafür ist mir diesmal das *Théâtre-Français*, wo im *Misanthrope* trotz des reimes das *t* in *fat* (*combat*) und in *net* (*satisfait*) hörbar war, stumm dagegen in *jet* und *rejet*.

Das *s* in *gens* ist besser stumm, doch ist die aussprache mit *s* verbreiteter, als man glauben sollte. *tandis que* = *tãdikə* oder *tãdiskə; sens* = *sãs*, ebenso in *le bon sens, les cinq sens; sã* in *sens commun* (R.). Sehr schwankend ist *plus* = *davantage;* ich habe es mir etwa 20 mal mit lautem *s* und 20 mal mit stummem notirt (*plus, le plus, en plus, de plus*); in *au plus* scheint es meistens zu verstummen, in *plus* = „dazu noch" (z. b. *plus le pasteur*) stets gesprochen zu werden. *Ours* = *ur* oder *urs*. *os* im singular *ŏs*, im plural = *ō*; nur die fleischer sprechen auch in der mehrzahl *ŏs*. In *aiguiser* scheint, trotz *aiguille*, das *u* meistens nicht gesprochen zu werden. *ai* = *a* in *douairière*, = *é* in *gai, gaie, geai; emn* = *amn* in *indemnité; o* = *ō* in *fosse, grosse; fouet* = *fuè*, aber *fouetter* = *fuaté*.

Einen eigentümlichen widerspruch zwischen aussprache und orthographie bietet das *fut.* und *condit.* der verben auf *er* mit *é* in der drittletzten silbe, wo man fast durchgängig ein offenes *e* spricht und *é* schreibt: *je céderai, je protégerais.* So hörte ich z. b. *on considèrerait* (prof. Perreau), *je complèterai* (Joubin), *vous suggèrerez vous-mêmes* (prof. Monod); daneben auch *nous procéderons.* Die zeitungen drucken hier schon oft *è*. *„J'écris: je céderai,"* sagte man mir wiederholt, *„mais je prononce: je cèderai;"* und eine gebildete dame meinte: *„une personne qui dirait: je protégerai, événement, serait mal éduquée."* Denn für *événement*, das trotz *avènement* sein *é* in der schrift so hartnäckig behauptet (papiernes französisch!), und für *allégrement* (adv. zu *allègre*!), das kaum jemand mit geschlossenem *e* sprechen wird, gilt dasselbe. Über kurz oder lang wird auch hier die schreibweise der aussprache folgen müssen, wie sie es in *complétement, cortége, séve* u. a. getan hat, die man noch 1830 (bei Balzac z. b.) findet. Der unterricht wird diesen zwiespalt von schrift und laut zu berücksichtigen haben.

Flensburg. K. ENGELKE.

SCHÜLERBRIEFWECHSEL UND SCHÜLERAUSTAUSCH.

In den *N. Spr.* ist schon öfter von den durch prof. Hartmann, zentralstelle in Leipzig-Gohlis, Fechnerstr. 6, vermittelten *Internationalen schülerbriefwechsel* die rede gewesen.[1] Wenn ich hier auch über

[1] Der diesjährige bericht prof. Hartmanns wird im oktober- und novemberheft erscheinen. *D. red.*

meine durchaus guten erfahrungen damit berichte, so geschieht es, weil man gelegentlich auch weniger günstiges darüber hört.

Gewisse vorbedingungen für eine gedeihliche entwickelung des briefwechsels müssen allerdings gegeben sein: die schüler müssen soviel von der fremden sprache verstehen, daß sie mindestens den *sinn* eines fremdsprachlichen briefes sofort erfassen, und der lehrer muß die sprache so beherrschen, daß er im allgemeinen alles *sofort* in der stunde oder der pause erklären kann; denn der zauber der sache wäre dahin, wenn die schüler sähen, daß der lehrer die briefe erst zu hause präpariren muß. Endlich müssen fast alle schüler der klasse am briefwechsel teilnehmen, damit möglichst jeder privatim das bestätigt findet, was bei der besprechung in der klasse allgemein festgestellt wird, und damit der briefwechsel auch in der privaten unterhaltung der schüler eine große rolle spielt. Wenn aber fast alle schüler an dem briefwechsel teilnehmen sollen, so darf die schülerzahl der klasse nicht groß sein, damit dem lehrer die unbedingt nötige durchsicht aller ein- und ausgehenden deutschen und fremdsprachlichen briefe in den pausen möglich ist.

Ich begann mit französisch-deutschem briefwechsel nach den letzten osterferien in der obertertia der oberrealschule i. entw. Von den 15 schülern haben 13 einen französischen korrespondenten, darunter zwei brüder einen gemeinsamen; der 14. schüler hat einen amerikanischen korrespondenten, und nur ein schüler hat sich nicht entschließen können, mitzumachen.

Die schüler sind mit großem, im laufe der zeit nur wachsendem eifer dabei. Auch aus klassen, die von anderen kollegen unterrichtet werden, haben sich schüler aus eigenem antrieb korrespondenten verschafft. Die schüler tauschen briefe, ansichtskarten, zeitungen, bilder, briefmarken u. a. aus. Die korrespondenz ist äußerst lebhaft, so daß nicht einmal von den einlaufenden französischen briefen alle in der klasse besprochen werden konnten. Auch kaufen die schüler sich jetzt vielfach das in Berlin erscheinende *Journal d'Allemagne.* Heute, am 2. juli, trifft einer der korrespondenten zum ferienbesuch bei einem der obertertianer ein. Unser schüler wird im nächsten jahr den besuch in La Bassée bei Lille erwidern. Zwei andere schüler stehen in ernsthaften unterhandlungen über besuche in diesem oder dem folgenden jahre. Der vater des einen der beiden hat sich, da der korrespondent eine einladung nicht annahm, an die zentralstelle für schüleraustausch (stadtschulrat dr. Michaelis, Berlin) gewandt. Ich hoffe, bald einen franzosen an meinem unterricht teilnehmen zu sehen, — im französischen, damit wir von ihm, in den anderen fächern, damit er von uns lernt. Nach dem ministerialerlaß vom 24. mai 1910 darf wohl auch von „oben" auf förderung dieser bestrebungen gerechnet werden.

Der vorteil des briefwechsels besteht nach meiner erfahrung vor allem in dem erhöhten interesse, das er dem französischen unterricht verleiht. Wie könnte man die schüler wohl sonst veranlassen, freiwillig französische aufsätze zu schreiben, was die französischen briefe, die sie abschicken, doch tatsächlich sind? Die kenntnisse der schüler in der geographie Frankreichs werden bereichert. Unsere korrespon-

denten wohnen in Charleville, Lille, La Bassée, Soissons, Fontainebleau, Clamecy, zwei in Nevers, Châteauroux, Rodar, Gap und Toulouse, also in allen teilen des landes. In der ersten zeit zeigten sich die schüler eifrig auf der karte, wo ihre korrespondenten wohnen, und jeder lernt mit der stadt seines korrespondenten auch ihre umgebung und andere orte, zu denen der korrespondent beziehungen hat, näher kennen. Der vokabelschatz wird bedeutend bereichert. Viele ausdrücke für briefschlüsse, beschreibung des heimatsortes, schulleben, sport usw. gehen in den aktiven vokabelschatz der schüler über. Der stil wird gewandter. Der hauptvorteil liegt aber gar nicht in derartigen neuen einzelkenntnissen, sondern in der lebendigmachung alles dessen, was die schüler schon wissen.

Hoffentlich bewährt sich der schüleraustausch ebenso gut. Den schülerbriefwechsel jedenfalls kann ich, wo die nötigen voraussetzungen gegeben sind, nur dringend empfehlen.

Zehlendorf. EHRKE.

EXPERIMENTALPHONETISCHE RUNDSCHAU. 26.

Phonopädagogische rubrik. XI.

Drei platten zu *La pronuncia francese secondo il metodo naturale* . . . . GIUSEPPE FIORETTO.

Favorite-record, Hannover-Linden, m. 3,—, 25 cm.

Herr Fioretto, lehrer der französischen sprache am gymnasium zu Verona, hat von der Favorite-gesellschaft aufnahmen auf drei doppelplatten $\left\{\frac{18029}{18030}, \frac{18031}{18032}, \frac{18033}{18034}\right\}$ von seinem buch *La pronuncia francese secondo il metodo naturale*, Verona, G. Galla, 1909, 21 s., 1 tafel, machen lassen. Diese platten, obwohl hier und da von mitschwingungen begleitet, bieten eine deutliche wiedergabe, die allerdings kräftiger sein könnte. Was den pädagogischen wert der einzelnen phonogramme anbelangt, so wäre platte 18029 (alphabet — betonung — konsonanten) + 18030 (einfache und zusammengesetzte vokale — nasalvokale — verbindung) nützlicher, wenn unsere apparate imstande wären, sämtliche konsonanten wiederzugeben. M. e. ist die platte überflüssig. Platte 18031 (einfache sätze — 1., 2. und 3. lektion) + 18032 (einfache sätze — 4., 5. und 6. lektion) enthält mehr oder weniger lange sätze, die deutlich artikulirt und natürlich hergesagt sind. Platte 18033 + 18034 bringt vier gedichte, drei prosastücke und einige sprichwörter, die alle natürlich und einfach vorgetragen, oder besser, vorgelesen sind. Man hört, wie ein französischer lehrer — sprecher dieser platten ist ein franzose, Monsieur Bourguignon, direktor eines sprachinstituts in Hannover — seinen schülern ein prosa- oder poesiestück ohne deklamatorische übertreibungen vorliest. Diese letzte platte hat also einen sehr großen wert, um so mehr, weil bis heute phonogramme, die solche eigenschaften haben, sehr selten sind.

Zu $\frac{18\,029}{18\,030}$. *Ne sont pas superflus à mon avis. Au contraire, je pense que l'articulation isolée de certains sons ou mots difficiles peut rendre de bons services dans les classes inférieures. Malheureusement le martèlement des voyelles provoque trop souvent les vibrations de la trompe.* (Prof. dr. Pirson von der universität Erlangen.)

Zu $\frac{18\,031}{18\,032}$. *Sonorité faible, mais articulation soignée et naturelle.* (Derselbe.)

Zu $\frac{18\,033}{18\,034}$. *Débit naturel et simple.* (Derselbe.)

* * *

Sechs platten $\left\{\frac{A\text{-}43\,223}{A\text{-}43\,224}, \frac{A\text{-}43\,228}{A\text{-}43\,229}, \frac{A\text{-}43\,233}{A\text{-}43\,234}, \frac{A\text{-}43\,236}{A\text{-}43\,240}, \frac{A\text{-}43\,237}{A\text{-}43\,238}, \frac{A\text{-}43\,261}{A\text{-}43\,262}\right\}$ zu Doegens *Unterrichtsheften für die selbständige erlernung der englischen sprache* mit hülfe der lautschrift und sprechmaschine.

Odeon-(Jumbo) record, m. 3,—, 24,5 cm.

Doegens unterrichtshefte zu beziehen durch P. Schulze & Co., Leipzig, Querstr. 12.

Es ist schon ein gewisses wagnis seitens eines ausländers, etwas in einer fremdsprache, die er sonst vollständig beherrscht, vorzutragen. Eine unglaubliche kühnheit ist es aber, wenn ein ausländer etwas in einer fremdsprache vorträgt, die er in bezug auf aussprache recht mangelhaft kennt. Und das ist der fall bei vorliegenden platten, die sonst vom technischen standpunkt aus gut sind. Herr Doegen, ein deutscher oberlehrer, hat aus rätselhaften gründen vorgezogen, anstatt einen geborenen und gut sprechenden engländer vor den apparat zu stellen, selbst die platten zu besprechen. Das resultat ist einfach eine *karikatur der englischen aussprache und redeweise.*

Zu obigen sechs platten: Alles ist vollständig unenglisch — tonfall, aussprache, tempoverhältnisse, alles! Kaum ein satz, ich möchte fast sagen, kaum ein wort richtig . . . Man erkennt sofort den ausländer, der schlecht gelernt hat. *Glottal catch* fast überall; unmögliche tonfälle; deutsches *l*; deutsches *o*; manche englische eigentümlichkeiten nur halb erfaßt, und dann ins groteske übertrieben . . . Die platten können höchstens ganz vorsichtig bei schon phonetisch gutgeschulten hörern als warnendes beispiel gebraucht werden, um zu zeigen, wie man *nicht* sprechen soll. (Prof. dr. Curtis von der akademie zu Frankfurt a. M.)

Marburg a. L. G. PANCONCELLI-CALZIA.

ARABIC *HHA* AND *AIN*.

[Die *N. Spr.* haben in den letzten jahren den charakter einer „zeitschrift für den neusprachlichen unterricht“ fast ausschließlich gewahrt. Doch betonen wir nach wie vor, daß sie „die fortsetzung der *Phonetischen studien*“ bildet, und tragen diesem zusammenhang zuweilen durch aufnahme eines nicht-„neusprachlichen“ phonetischen beitrages rechnung. Dies geschieht auf wunsch des herrn verfs. denn auch im vorliegenden falle, der ja auch der beziehungen zur deutschen und englischen lautbildung nicht entbehrt. *D. red.*]

When I was speaking to a friend of the formation of these sounds, he suggested that, instead of confining their description to a missionary publication, I should put it where the scientific world might see it. Hence this article.

Czermak's explanation of *hha* and *ain*, as quoted by Max Müller in "Science of Language," page 148, Scribner's, 1867, seems to me to be incomplete. What he notices is correct, as far as it goes, but it does not include the whole articulation. In investigating its formation, after I had learned to produce it, I had my cousin, Dr. Charles Trainor, look at the glottis with his laryngoscope. He noted the glottal contraction for the *hha*, but that, if my observation is correct, is common to all surd sounds, *p*, *f*, *sh*, (*a*)*ch*, &c., so I told him to see if the epiglottis were involved. No, it was quite still. Then, without the laryngoscope, as I made the sound, he watched and the secret was disclosed. It was formed by the friction of the vocal current between the pillars posterior of the uvula. I have since verified this in other mouths as well.

Vocalising the current of breath, and holding this same position, only slightly more open, will give the corresponding sonant *ain*.

In the formation of the German *ach*, if one will open his mouth wide and then slowly come into position for the *ch*, he will note that first these posterior pillars approximate, and then the tongue rises at the back and covers over the uvula, and then the friction of breath between the tongue and soft palate in front of the uvula gives the sound we designate as German (*a*)*ch*.

To form the *hha* one needs only to subtract the high back tongue from this *ch* and the result is *hha*. Since English is spoken normally with a high-back tongue, it is impossible for the English tongue to speak Arabic. Impossible only so long as the tongue keeps to this English position, but once the Arabic normal pose of low-back tongue has been acquired there will be little difficulty. This position is characteristic of all those peculiarly difficult Arabic sounds *t̤*, *d̤*, *s̤*, *z̤* as well as of *h̤* and *x̤*.

New Wilmington, Pa., U. S. A. THOS. J. CUMMINGS.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XVIII. OKTOBER 1910. Heft 6.

LA LECTURE ANALYTIQUE.[1]

Messieurs.

Les quelques considérations que j'ai été invité à vous présenter sur la «lecture analytique» ont pour objet l'étude méthodique de la littérature française. Elles s'adressent aux jeunes maîtres et aux futurs maîtres de français, et particulièrement à ceux — et à celles — qui l'enseignent hors de France. Mais, en vous communiquant les résultats d'une expérience poursuivie depuis tantôt vingt années dans le Séminaire de français moderne de l'Université de Genève, je ne prétends pas critiquer ce qui se fait ailleurs. Je prétends encore moins intervenir dans les discussions de programmes scolaires.

Nos assemblées partagent leurs délibérations entre les problèmes généraux de la méthodologie et les applications pratiques, les améliorations diverses que l'enseignement des langues vivantes comporte dans les écoles secondaires et supérieures. En traitant devant vous de la «lecture analytique», je crois bien faire de m'abstenir de toute appréciation particulière des manuels ou des recueils en usage dans les écoles. Quoiqu'on m'en ait prié, j'ai renoncé à proposer à mes auditeurs, à titre d'exemple, une application pratique de la méthode à un texte littéraire qu'ils auraient eu entre les mains. Cette expérience, indiscrète d'ailleurs avec des collègues très bien informés, n'est aisée à faire que dans un cercle restreint.

[1] Vortrag, gehalten auf dem 14. neuphilologentag in Zürich am 18. mai 1910.



Sans sortir donc des considérations générales, j'envisagerai un maître idéal et un élève idéal, affranchis de la surveillance administrative et du souci des examens.

Chacun de nous peut être ce maître, et peut être aussi, s'il le veut, cet élève. Car on reconnaît le néophilologue à ce trait, entre beaucoup d'autres, qu'il a éprouvé sur soi-même la valeur et les effets des méthodes qu'il pratique.

La langue vivante, celle qu'il veut faire passer vivante dans l'esprit, la sensibilité et la volonté de ses élèves, est là, toute proche, pour le contrôler sans cesse et réveiller sa vigilance. Elle vit, c'est-à-dire qu'elle croît, elle évolue, elle se modifie, elle crée chaque jour des moyens nouveaux d'expression et d'émotion. En les enregistrant, la littérature révèle les mouvements profonds de la pensée et de la sensibilité du peuple qui parle cette langue. Aussi, la tâche du maître qui l'enseigne n'est-elle jamais achevée. Si le présent est tout plein du passé, le passé, c'est-à-dire l'histoire, la succession des formes fixées de la langue et de la littérature, n'a tout son sens que dans la mesure où il prépare et explique la vie d'aujourd'hui. Nous, qui avons assumé la charge d'expliquer à nos élèves, pour les leur faire aimer, la culture et l'esprit national d'un peuple étranger, nous devons donc apprendre sans trêve pour comprendre toujours mieux. Et si nous négligions de saisir, dans la littérature moderne et contemporaine, les images renouvelées de cette culture et de cette âme nationales, nous pourrions encourir le reproche de les défigurer et de les trahir.

Au centre de nos études, je place donc la littérature, et je voudrais ramener à la littérature tout notre enseignement. Grammairiens, lexicologues, historiens, bibliographes, critiques ne sont que ses ouvriers, ses manœuvres parfois, ses éclaireurs, ses statisticiens. On ne saurait détacher d'elle la langue et tous les phénomènes de la philologie, que pour qu'ils y conduisent enfin comme à leur but dernier. Car le peuple étranger dont nous sommes dans nos écoles les interprètes et les porte-parole, s'est reconnu et approuvé lui-même dans les formes belles, vraies et définitives de sa littérature.

Il est superflu de répéter que l'étude de la littérature implique l'esprit scientifique, le jugement moral, l'analyse psychologique et la critique esthétique. Mais ces formes diverses de l'activité intellectuelle doivent tendre harmonieusement à la connaissance intime des grands écrivains. C'est ce qu'auraient

tort d'oublier ces théoriciens qui s'efforcent, en France, en particulier, depuis dix ou vingt ans, de conférer aux recherches d'histoire littéraire un caractère de précision, de rigueur plus évidentes, pour les sauvegarder jalousement de l'arbitraire du goût et des fantaisies du sens propre.

Sans doute on ne sera jamais trop scrupuleux dans la critique des faits. L'accord est acquis sur ce point. C'est un axiome. On a écrit d'excellentes choses, tout récemment encore, pour le développer. Je ne m'y arrête pas.

Je n'insiste pas non plus sur l'importance, avec l'érudition, de la maturité du jugement chez le maître qui enseigne la littérature. Car s'il y a une vérité historique, antérieure et contemporaine aux faits qu'il étudie, et qu'il faut d'abord établir aussi sûrement que possible, il y a aussi une vérité générale, toujours actuelle, dont il doit les rapprocher. Vraie par rapport à son temps et à son auteur, l'œuvre littéraire peut être plus ou moins vraie par rapport au nôtre. Dans la recherche de cette vérité relative, le maître s'assure par l'observation morale, par l'expérience de la vie, par la réflexion. Plus il aura enrichi sa vie intérieure, mieux il sera armé pour la compréhension et l'interprétation des écrivains.

L'école de la science et l'école des réalités morales lui sont donc nécessaires. Mais il est nécessaire encore, avec le secours du don inné et de l'intuition naturelle, qu'il ait formé son jugement esthétique par une discipline raisonnée. Les qualités de l'artiste sont aussi précieuses dans l'enseignement de la littérature que celles du moraliste et du savant. Et s'il y a des exercices qui peuvent les développer et les affiner, aucune prévention ne nous excuserait de les négliger dans la préparation des philologues modernes.

* * *

L'histoire, la bibliographie, la critique verbale n'épuisent donc pas la définition de l'enseignement littéraire. Elles laissent intacte, parfois ignorée, l'individualité des écrivains et l'âme nationale qu'ils incarnent dans leurs tempéraments particuliers. Pour embrasser tous les éléments de la littérature, notre professeur idéal recourrait parallèlement à trois moyens: le manuel d'histoire littéraire; — l'étude détaillée d'une œuvre complète, poème, drame ou roman; — la lecture analytique de morceaux choisis, chronologiquement ordonnés.

Le manuel est indispensable. Avant d'analyser les œuvres et de décrire les idées et les formes d'art, il faut tracer, en grandes lignes, avec des groupements historiques et logiques aussi nets que possible, le tableau des faits.

On est trop porté, dans les méthodes pédagogiques d'aujourd'hui, à négliger la mémoire, qui est l'armature du jugement esthétique autant que de la connaissance historique. Il n'y a pas de culture libre de l'esprit sans acquisition de faits certains. Mais les faits, en retour, ne révèlent leurs relations cachées et leur sens profond que s'ils ont été choisis et associés par un esprit supérieur, artiste autant que savant. Ils disent tout ce qu'ils doivent dire, à la condition d'être ordonnés par une idée générale sûre d'elle même. On comprend que les bons manuels soient rares, très rares. Nous en possédons cependant aujourd'hui qui ont su désencombrer l'histoire littéraire de beaucoup d'écrivains et d'œuvres dénués de signification générale, pauvres d'invention et médiocres de style. Il faut soulager la mémoire de nos élèves de ce poids mort.

Ces bons manuels se sont affranchis de la classification traditionnelle par «siècles», aussi fausse en réalité qu'elle paraissait commode. L'histoire des idées se divise en «époques», dont les limites coïncident rarement avec les dates séculaires et les règnes des souverains. Quant au groupement par «genres», s'il convient à certaines périodes, il paraît dans d'autres purement scolastique et arbitraire. La distinction nette des genres est rarement consciente, même chez des individus très cultivés. Parmi les écrivains, ceux qui se sont astreints à la discipline d'un genre, sont précisément les moins originaux, les moins significatifs. Même le départ entre prosateurs et poètes, pour un esprit philosophique, qui ne s'en tient pas aux caractères extérieurs, matériels, d'une œuvre littéraire, peut être malaisé à poser rigoureusement. N'a-t-on pas dit avec justesse que Pascal et Bossuet sont de grands poètes? Mais de telles considérations dépassent l'objet d'un manuel, qui doit se faire une règle de la clarté des ensembles. Elles naissent naturellement entre le professeur et l'élève, de l'étude d'une œuvre déterminée et importante, ou des exercices de lecture analytique.

* *
*

Sur le second moyen d'instruction littéraire, je ne m'étendrai pas. Si notre maître et son disciple y consacrent une heure par semaine, pendant deux années, ils pourront certainement explorer et commenter ensemble cinq ou six œuvres capitales, une tragédie, une comédie, un traité de morale ou d'histoire, un recueil de lettres, un roman et un ou deux morceaux d'éloquence. C'est assez pour illustrer le manuel, en révélant à l'élève la vie intime et la filiation des époques dont il a passé la revue.

A la condition, bien entendu, que cette étude détaillée ne recoure qu'exceptionnellement, pour des passages particulièrement difficiles, à la traduction! La traduction — j'entends la version de la langue étrangère dans la langue maternelle — écrite ou orale, ne devrait jamais porter que sur des morceaux très courts et très variés. Quelles heures somnolentes et stériles ne nous a-t-on pas fait traîner sur la traduction, scène après scène, de *Nathan der Weise* ou de *Maria Stuart*! Et quel effort n'ai-je pas dû faire, après le gymnase, pour revenir d'une antipathie absurde, mais excusable, contre Schiller et Lessing! En revanche, une pièce de Corneille, de Molière, de Racine, de Victor Hugo ou d'Augier, un recueil de lettres de Voltaire, une série de «salons» de Diderot, les «Rêveries» de Rousseau, le tableau de la France au moyen-âge de Michelet, la «Légende des siècles», un traité de Taine, un roman de Daudet, un voyage de Loti, que sais-je? si le maître veut en déterminer l'idéal d'art, le système d'idées, les ressources d'émotion, la richesse d'expression, peuvent nourrir les entretiens les plus instructifs et les dissertations écrites les plus variées. Les questions d'origine et de genèse littéraire, les définitions de «genres» s'imposent d'elles-mêmes, aussi bien que des recherches sur les relations de l'œuvre d'art avec les expériences personnelles de son auteur, avec les conditions politiques, les idées philosophiques, les beaux-arts, les mœurs de son temps.

L'élève qui aura été guidé de la sorte jusqu'aux sources profondes et dans les sous-sols d'une ou deux œuvres capitales, types des époques successives, sera parfaitement préparé à comprendre et à juger en honnête homme la culture française contemporaine.

* * *

Il y a quelques semaines, j'ai aperçu dans la vitrine d'un libraire de Munich une brochure qui portait pour titre une

question et une réponse: «Wie kommen wir aus dem litteraturelend? Durch mehr litteraturpflege.» Je ne l'ai pas lue, mais je suis d'accord avec son auteur, s'il entend que l'étude de la littérature est avant tout une étude littéraire. Nous faisons violence aux écrivains en les asservissant à des fins intéressées, détournées de leur intention et de leur but. Les œuvres d'art relèvent de l'art, et non de la grammaire ou de la lexicologie comparées. Elles ne sont point faites non plus pour le délassement d'un lecteur curieux seulement d'aventures et insouciant de la beauté. Seulement, pour tirer d'elles une nourriture qui fortifie et une jouissance qui éclaire, qui enrichisse notre esprit, il ne suffit pas d'une certaine générosité naturelle, il faut encore une véritable éducation.

La lecture doit être comme une lutte, et pour que cette lutte soit féconde, le lecteur qui ne veut pas subir seulement la supériorité de l'écrivain, mais en pénétrer le secret, a besoin d'être entraîné par une discipline méthodique. Tous les préceptes de la rhétorique ne valent pas les découvertes qu'on fait dans le style d'un grand écrivain. Pour bien comprendre les doctrines d'art qui ont successivement accaparé la faveur publique d'une nation cultivée, il faut les dégager des œuvres des grands écrivains. Tel est l'objet de la lecture analytique. Elle doit mettre en lumière l'originalité de ceux que l'admiration des âges a consacrés comme classiques. Elle doit révéler les procédés de la création littéraire et fortifier par conséquent, en élucidant ses causes, cette émotion, stérile tant qu'elle est irraisonnée, que font naître les belles œuvres. Elle doit nous permettre d'assister, dans ses phases décisives, à cette opération par où le lieu commun, idée générale, objet banal ou sentiment universel, acquiert dans l'âme agissante d'un artiste une forme originale et inimitable. Il appartient à l'analyse de découvrir ce mystère apparent.

Je m'excuse, messieurs, de m'être attardé dans des réflexions préliminaires, qui ont le tort peut-être de donner une importance exagérée à une méthode très simple. Je vous l'exposerai maintenant en peu de mots.

Les exercices de lecture analytique doivent être pratiqués sur des morceaux choisis, des fragments isolés, dont chacun fasse un tout en lui-même, et soit assez court pour pouvoir être étudié en une seule leçon. Pour cette raison pratique le choix est déjà nécessaire. Il l'est pour d'autres raisons. Un

écrivain n'est pas toujours et partout égal ni semblable à lui-même. C'est dans les œuvres les plus expressives de sa personnalité, qu'il faut le présenter à la lecture analytique, et dans les passages de ces œuvres où ses qualités originales sont le plus saillantes. Il n'y a rien là d'artificiel. Dans l'école tout est choix. Le maître qui ne sait pas choisir est savant peut-être, mais pas artiste. Il est incomplet. La qualité essentielle du pédagogue lui manque, qui est de discerner ce qui convient à l'âge, à l'intelligence, au degré de culture de ses élèves. Ce don d'ailleurs est précieux à tout homme qui prétend instruire, à quelque public qu'il s'adresse. Pour être portés devant des enfants, des adultes, des paysans, des ouvriers, des gens lettrés, des savants, les faits et les idées doivent revêtir des formes différentes d'adaptation. Le langage se modifiera, aussi bien que les associations d'images et d'idées, selon qu'on présentera le même sujet à l'une ou à l'autre de ces catégories d'auditeurs. A plus forte raison dans l'école et pour une discipline aussi déterminée que l'enseignement d'une littérature étrangère.

Donc, notre professeur a besoin d'une chrestomathie française bien faite. Les bons recueils de morceaux choisis sont aussi rares que les bons manuels d'histoire littéraire. Il y en a qui ont été composés avec des préoccupations respectables, mais déplacées, qui font dévier l'étude littéraire vers l'histoire, vers la grammaire, vers des convenances locales de programme scolaire, quand ce n'est pas vers des intérêts de librairie.

Je ne parle pas de ces collections groupées sous l'idée déplorable de faire servir la lecture littéraire à la connaissance des fameuses «realien», comme s'il importait vraiment d'enseigner à des jeunes gens qui, s'ils en ont besoin, s'y assoupliront en deux ou trois semaines, les petites habitudes de la vie journalière en pays étranger; comme si les grands écrivains étaient bons pour leur inculquer des notions de géographie, d'économie politique ou de statistique, ou même pour les piloter dans Paris et la province, à la façon d'un portier d'hôtel ou d'un interprète assermenté!

Ce fut l'un des pires méfaits de l'enthousiasme positiviste des demi-savants, que de vouloir assujettir toutes les disciplines de l'école aux faits de la vie pratique et du monde matériel. Je me rappelle avec effroi qu'au temps où j'enseignais l'allemand dans une école supérieure de jeunes filles,

on voulut m'imposer l'usage d'un gros recueil de morceaux, rédigés par un excellent homme qui ne maniait la plume ni de Goethe ni de Gottfried Keller, et dont l'un décrivait une lessive, un autre la fabrication du chocolat, un troisième, je crois, l'art de planter les choux! Je me refusai naturellement à lire avec mes élèves cette littérature d'almanach, mais elles avaient acheté le livre, approuvé en haut lieu. C'était peut-être ce qui importait le plus.

Revenons aux choix de lectures françaises. Ils ont été souvent composés par des hommes mal informés de la littérature française, surtout de la littérature moderne. Et c'est pourquoi l'on voit passer de l'une à l'autre de ces anthologies scolaires, inlassablement reproduits, des poèmes sans valeur, des fragments d'écrivains de second ou de troisième ordre, qu'on aurait dû depuis longtemps rendre à l'oubli qui les attend, et d'où les retirera plus tard, et pour un moment, quelque candidat au doctorat à court de sujet.

C'est à des maîtres, à des historiens et des critiques littéraires expérimentés, qu'il faut demander de bonnes anthologies françaises. Les plus autorisés d'entre eux ne sont pas des personnages trop considérables pour faire un choix judicieux, équitable et qui présente vraiment des tableaux résumés du mouvement littéraire. Eux seuls sont assez affranchis des routines scolaires et dominent d'assez haut cette littérature des trois derniers siècles, pour en désigner sûrement les inventeurs et les guides, pour en marquer les étapes et les foyers de renouvellement. Et de chacune des œuvres représentatives, ces connaisseurs détacheront, sans se tromper, les courts morceaux où sont ramassés les éléments principaux de leur vie propre et les traits caractéristiques de leur physionomie.

* *
*

En abordant l'un ou l'autre de ces morceaux choisis, quel est notre but? c'est de faire saisir à notre élève l'individualité de l'écrivain, si bien qu'il le connaisse aussi intimement que possible et qu'il arrive à prévoir, sur un sujet ou un ordre d'idées donnés, comment il le développera, quelles idées, quels sentiments ou quelles émotions pittoresques il en fera naître par le jeu naturel de son tempérament, son caractère et son génie.

Une telle entreprise n'est possible qu'avec de fortes per-

sonnalités, des écrivains aux qualités vigoureuses ou nettement marquées, les écrivains créateurs. Mais ne sont-ce pas ceux-là surtout qu'il convient de fréquenter? Je voudrais que devant une page de Voltaire, une page de Rousseau ou une page de Diderot, qui ont, dans le même temps et pour le même public, développé des idées très proches ou pareilles, notre élève en arrivât à dire avec certitude, sans être averti par un titre ni par une signature: «Ça, c'est du Voltaire; ça, c'est du Rousseau; ça, c'est du Diderot.» Je voudrais qu'en lisant des scènes de moeurs rurales, il distinguât, par leurs caractères littéraires intrinsèques, les paysans de George Sand, ceux de Balzac et ceux de Zola; qu'il reconnût, aux seuls procédés de leur style, La Fontaine, Chateaubriand, Victor Hugo, Taine, Flaubert.

Un esprit supérieur dans la vie publique, un connaisseur et un conducteur d'hommes, savent d'avance à quels mobiles tel individu qu'ils ont observé obéira en telles circonstances données. Cette science des caractères, cette prescience des volontés, l'école n'y doit-elle pas former ses élèves? Dans l'étude des écrivains, il nous faut aspirer à la même maîtrise, et le moyen d'y atteindre, c'est tout d'abord d'abolir la distinction traditionnelle entre le «fond» et la «forme», entre la pensée et l'expression, entre l'idée ou le sentiment et le «style». Elle est dangereuse, parce qu'elle est mécanique et ignorante du phénomène de la création artiste. Les pédants l'ont imposée du dehors à une série d'actes de conception, de croissance et d'épanouissement, dont le principe est intérieur.

C'est la théorie goethéenne de la métamorphose des plantes qui est vraie du style, mais entièrement vraie seulement des artistes supérieurs et dans leurs œuvres maîtresses.

Comme le germe de l'arbre contient l'arbre tout entier, celui qu'on voit et celui qu'on ne voit pas, ses racines, son tronc, ses branches, ses rameaux, ses feuilles, ses fleurs et ses fruits; comme ce germe contient encore la force d'emprunter à la terre, à l'exclusion de tous les autres, les éléments nécessaires à sa vie propre; comme il contient enfin la forme future de l'arbre dressé vers le ciel, l'allure majestueuse, l'écorce rude et sombre du chêne ou la parure légère et la sveltesse du bouleau revêtu d'argent, de même la pensée première, l'émotion génératrice de l'artiste devant un spectacle de beauté ou de vérité, contient en puissance toutes les richesses de son

expression, le rhythme encore sourd de la strophe ou de la période, l'enchaînement des idées principales, les symboles qui les feront transparaître, la couleur générale des métaphores, l'allure précipitée ou méditative de la parole, et les mots essentiels. Du premier ébranlement de son cerveau jusqu'aux ponctuations de la page achevée, tout se tient dans l'œuvre du grand écrivain. Il y est lui-même, avec sa manière unique de sentir, de vouloir, d'admirer, d'aimer ou de haïr, de refléter l'image du monde matériel ou de le repétrir à sa guise, d'accepter délibérément, de rejeter ou d'absorber à son insu les influences du dehors.

Cette vue générale du style, sans prétendre à l'originalité, je la tiens pour utile aux futurs maîtres de langues vivantes, parce qu'elle leur montre, au seuil des études littéraires, le rôle subordonné et dépendant qu'ils devront attribuer à la science des sons, des mots et des phrases.

* *
*

Le mécanisme de la lecture analytique devant un texte choisi peut se ramener à deux questions fort simples: Qu'est-ce que l'auteur a voulu faire? Par quels moyens l'a-t-il réalisé? C'est le «pourquoi» et le «comment» de toute enquête complète. Un juge d'instruction, devant un fait accompli, ne s'y prend pas autrement. L'écrivain doit livrer au philologue qui l'analyse, d'abord son intention première, son idée initiale, ensuite ses moyens d'expression. Qui veut le connaître réellement doit s'efforcer, non pas de le juger du dehors, en constatant, à la façon d'un greffier, les traits apparents de sa syntaxe et de son vocabulaire, mais en commençant par où l'artiste a commencé, c'est-à-dire à cette vision qu'il a eue, dans la chambre noire de son cerveau, d'un souvenir à évoquer, d'une impression à fixer, d'un tableau ou d'une scène à décrire, d'un sentiment à traduire en gestes ou en paroles, d'une idée à faire partager. Emotion, impression ou réalité objective, nous supposons toujours que la page écrite remonte à une pensée primitive et dominante, sans laquelle il n'y aurait pas art et composition, mais seulement combinaison hasardeuse et incohérente d'images et de mots.

Comment approcher de cette pensée maîtresse jusqu'à la ressentir, la réfléchir avec bonne foi? L'esprit doit se placer dans l'attitude scientifique de la soumission à l'objet. Affran-

chis de toute idée préconçue, de toute complaisance, notre premier soin sera de lire le texte, dans son ensemble, avec un effort d'attention volontaire et docile, qui recueille et qui enregistre en même temps toutes les impressions, toutes les réactions de notre sensibilité.[1]

Cette première lecture, que l'élève aura faite seul, avant la leçon, ressemble au premier corps à corps où des lutteurs mesurent leurs forces, ou à cette première contemplation d'un paysage par le peintre qui veut pénétrer son caractère intime, le principe régulateur de ses contours et de ses valeurs, avant de le faire revivre sur la toile.

Ah! combien l'abus des journaux, des lectures hâtives, a émoussé aujourd'hui, chez presque tous les hommes cultivés, le sens de la lecture réfléchie, pénétrante et féconde! Par l'exercice de l'analyse esthétique, où tous les ressorts de l'esprit doivent être tendus, nous pourrons restaurer ce sens chez les jeunes néophilologues et le retremper. Gymnastique d'abord hésitante et pénible, il peut, avec l'entraînement raisonné, avec le secours du temps, devenir la plus aisée et la plus bienfaisante des habitudes.

Une fois réunis, le maître et l'élève répèteront la lecture, à haute voix, et ils définiront ensemble l'intention de l'écrivain, le caractère général et l'objet du texte. Est-ce une scène de mœurs, qu'il a voulu développer, ou un tableau d'histoire, ou une péripétie dans la vie morale d'un individu, ou une aventure romanesque, ou des impressions pittoresques, ou un caractère d'homme, ou un enchaînement d'idées? Que nous veut-on?

---

[1] C'est à dessein que je n'ai pas embarrassé ma communication au Congrès des noms et des titres d'une bibliographie du sujet. Elle n'eût été utile qu'accompagnée de jugements et de discussions détaillés. Mais il y aurait ingratitude, puisque l'occasion m'en est offerte, de ne pas mentionner au moins les excellents traités de G. Lanson, en particulier son récent *Art de la prose*; les études de R. de Gourmont, de Dauzat; quelques chapitres de A. Albalat; le très judicieux et fin manuel d'*Explication française* de G. Rudler. Quant aux chrestomathies, celle de Vinet, deux fois rajeunie par E. Rambert et P. Seippel, garde le premier rang. Pour le XIX[e] siècle, je mentionne celle d'H. Sensine, les *Morceaux choisis de romanciers et de critiques français du XIX[e] siècle*, publiés à l'usage du Séminaire de français moderne de l'Université de Genève (la cinquième édition), et la toute récente *Anthologie des prosateurs français contemporains*, t. I (les Romanciers, 1850 à nos jours) de G. Pellissier.

Où sommes-nous? Où allons-nous? Souvent l'écrivain l'annonce lui-même, ouvertement ou par quelque détour, comme un dramaturge qui expose au lever du rideau, ou dans quelque scène du premier acte, parfois du second, la situation et l'orientation de ses personnages. En tout cas, nous devons avoir cette vue d'ensemble, primitive et totale. C'est d'elle que dépend toute explication secondaire. C'est à elle qu'il faudra souvent en appeler. L'idée du tout doit dominer constamment le détail, comme toutes les parties d'un discours sont réglées par sa proposition générale.

Aucun jugement, de fait ni de valeur, ne doit être autorisé par le maître, tant que n'est pas accomplie cette première opération qui rend justice à l'œuvre d'art comme à un être organique, vivant et intelligent. Et cette question primordiale résolue demeurât-elle sans conséquence, qu'elle garderait en elle-même, au point de vue pédagogique, une grande valeur.

* *
*

Si le «pourquoi» est un, le «comment» est divers. C'est que l'écrivain n'a pas amené d'un seul élan sa pensée initiale jusqu'à cette forme dernière que le maître et l'élève ont sous les yeux. Il y a eu des étapes, des arrêts, des hésitations, des repentirs, des réminiscences, des emprunts. Ici peuvent intervenir les renseignements qu'une édition critique fournit sur le manuscrit original, sur les états successifs du texte. Mais ils ne doivent pas nous égarer dans la critique verbale et la dissertation philologique. Le maître n'usera que sobrement de ces indications. Ce qu'il importe avant tout d'analyser, c'est ce texte définitif, tel quel, débarrassé de tous les échafaudages de sa construction.

Eh bien, nous nous demanderons maintenant quel est l'ordre et la distribution de ses parties. Nous noterons quels éléments l'auteur a choisis dans la réalité, quels autres il a rejetés, nous suivrons les mouvements successifs de sensibilité par où un personnage passe, au cours d'une scène dramatique, d'un état moral à un autre état moral. S'il y a changement de volonté, sous l'influence de quelles causes, externes ou internes, le voyons-nous s'accomplir? S'il y a description du monde inanimé, quelle est la part de l'écrivain dans le caractère que chaque objet prend à nos yeux? Pourquoi le même spectacle paraît-il, chez divers auteurs, enveloppé tantôt

de sympathie, tantôt d'indifférence, tantôt de colère ou de dédain? . . . Et ainsi, peu à peu, la composition générale du morceau, les rapports entre ses parties, les éléments moraux ou matériels, mis en valeur, la prédominance d'une passion, l'action souveraine d'une faculté, la priorité d'un ordre de sensations, le prix donné aux apparences ou le penchant au symbole, l'originalité des images, l'invention des épithètes, la structure de la phrase, le sens mélodique de la langue, c'est-à-dire le squelette, les membres, les muscles, la chair, le sang dans les veines, le rythme des mouvements, la vie enfin de notre texte, saisie dans son principe et poursuivie jusque dans ses manifestations extrêmes, s'épanouira par un processus naturel, de la synthèse à l'analyse et de l'analyse à la synthèse. La synthèse, par la connaissance progressive du génie de l'écrivain, tel est le but de la lecture analytique. J'imagine que le maître et l'élève auront passé, par une série de cercles concentriques, du noyau à la périphérie, de la pensée génératrice à l'expression grammaticale, pour revenir des caractères apparents du style à sa cause première, qui est un individu vivant.

Ainsi étudiés, deux ou trois dialogues soigneusement choisis de Racine ou de Molière, deux ou trois fragments de Pascal ou de Rousseau, deux ou trois poèmes de Lamartine, de Vigny ou de Sully-Prudhomme, deux ou trois poèmes de Leconte de Lisle, deux ou trois épisodes de Flaubert ou de Zola, laisseront empreints dans l'esprit de notre futur néophilologue les traits essentiels du génie de ces créateurs de pensée et d'art. Et du même coup y seront tracés les linéaments de quelques grandes époques de la littérature française.

* *
*

J'aurai fini, Messieurs, quand je vous aurai présenté, en vous remerciant de votre patiente attention, une idée encore qui me paraît importante et inséparable des précédentes.

La lecture analytique, différente de «l'explication française» proprement dite, telle que la pratiquent quelques professeurs de rhétorique en France, doit porter surtout sur les auteurs du XIXe siècle. Ce n'est pas là qu'elle est le plus aisée à pratiquer, mais c'est là qu'elle est le plus nécessaire.

La langue que parlent les Français d'aujourd'hui, et toute la vie intellectuelle et sentimentale qu'elle traduit, ont été

renouvelées de fond en comble par le cosmopolitisme du XVIII[e] siècle, l'influence de Rousseau, la Révolution, le mouvement romantique. Avec le XIX[e] siècle, ont affleuré à la conscience française des notions et des besoins jusque là obscurs: la notion de l'essence de la poésie, le souci impérieux de l'art dans l'expression, la théorie vraie du style. C'est la lecture analytique qui nous aidera à acquérir les vues les plus nettes sur ces idées nouvelles et ces tendances de la littérature moderne.

Bien plus, c'est par l'analyse esthétique d'un grand nombre d'écrivains, prosateurs et poètes, qu'on peut mesurer et apprécier l'extraordinaire transformation qu'a subie, depuis trois ou quatre générations, le génie français. Il s'est enrichi, et sa littérature avec lui, de toutes les émotions de l'art pittoresque et de l'art plastique. Affranchi de l'autorité de la raison logique et oratoire, il s'est peu à peu assoupli à la sympathie des poètes étrangers, anglais, germaniques, scandinaves, slaves enfin, et aussi à l'intelligence des civilisations de l'Orient. L'histoire des religions lui a révélé des états moraux qu'il n'avait jamais décrits, et les progrès merveilleux de la psychologie lui en ont fourni les moyens d'expression. Des régions inexplorées de la sensation et du sentiment lui ont été ouvertes. A travers une série de conceptions hardies et de crises de la sensibilité, il a acquis un sens nouveau, le sens de la musique et du mystère.

Il faut rompre une fois pour toutes avec la définition traditionnelle, trop jalousement conservée et professée à l'étranger, de ce génie français dont M. de Voltaire — quand ce n'est pas M. de Béranger — serait le parfait représentant. Clarté, mesure, élégance, goût, sagesse bourgeoise, ignorance de l'au delà, adaptation à la vie de société, promptitude à saisir les rapports apparents des choses, réalisme pratique, telles sont les qualités qu'on se plaît à lui reconnaître, pour s'autoriser parfois à lui refuser les autres. Elles suffiraient à la rigueur aujourd'hui pour classer M. Rostand, qui est un homme de beaucoup d'esprit et un magnifique jongleur de mots. Mais que ferez-vous, au seuil de l'ère moderne, d'un Corneille, d'un Bossuet, d'un Pascal — pour ne pas parler d'un Rabelais ou d'un d'Aubigné? Que ferez-vous d'un Rousseau, d'un Chateaubriand, d'un Lamartine, d'un Hugo, d'un Michelet? . . .

Ceux-ci ont tressailli au contact des réalités invisibles.

La révélation des forces obscures qui pèsent sur notre volonté, l'intuition de l'activité subconsciente, le pressentiment des mystères insaisissables aux prises de la logique, ont fait surgir, des entrailles mêmes de la langue française, des ressources nouvelles d'expression et d'émotion. Je n'en cite qu'un exemple, le plus intéressant, le plus caractéristique: à côté des deux genres qui se partageaient le domaine de la grammaire classique, le masculin et le féminin, un troisième genre est né, le neutre, qui permet à l'esprit de franchir les horizons bornés de la raison pure. Qui oserait dire que Verlaine et Pierre Loti ne sont pas des artistes purement français? Et pourtant comment croire que des ancêtres comme Malherbe et Boileau reconnaîtraient en eux leur race?

Une tradition souvent renouée, une évolution interrompue ou précipitée par des crises violentes, des bouleversements de la conscience nationale, conduit, des collines lumineuses et paisibles du «grand siècle», par les défilés, les hauts sommets et les précipices du romantisme, jusqu'aux vastes et fertiles plaines, aux villes industrieuses, aux bibliothèques et aux laboratoires pleins de lumière de ce siècle qui fut bien plus grand que le XVIIe, je veux dire le XIXe siècle.

Les œuvres des grands écrivains sont les colonnes milliaires de ce voyage des générations. Elles demeurent comme les témoignages irrécusables d'un perpétuel renouvellement. Et ces écrivains qui ont tant élargi les domaines de la pensée et de la langue, sont les maîtres de l'heure présente. L'art littéraire contemporain est riche de leurs conquêtes accumulées depuis la Renaissance, et c'est lui qui peut nous livrer la clef de tous les problèmes jusqu'à lui résolus.

Ainsi, Messieurs, la littérature fut-elle, dans chacune de ses «époques» successives, la confidente des ambitions et des expériences de l'âme nationale. C'est donc vers elle que nous devons orienter toutes nos études. C'est à elle que nous devons conduire, par les voies patientes de l'étude linguistique, historique et esthétique, les apprentis de la philologie moderne, pour qu'ils deviennent ses interprètes clairvoyants et généreux.

Genève. Bernard Bouvier.



SOLL AN DEN OBEREN KLASSEN DER MITTELSCHULE DER UNTERRICHT IN DER FREMDEN LITTERATUR SYSTEMATISCH ODER IM ANSCHLUSZ AN DIE LEKTÜRE ERTEILT WERDEN?[1]

Wer die *Neusprachliche reformlitteratur* von Breymann-Steinmüller durchblättert, mag über die flut von methodischen schriften staunen, die alljährlich den büchermarkt überschwemmen. Da wird debattirt über den wert der phonetik, über einheitliche bezeichnung der aussprache, über einführung in die grammatik, über hin- und herübersetzen, über konversation und lektürekanon, meist dinge, die den unterricht an den unteren und mittleren klassen betreffen. Es ist deshalb erfreulich, daß sich in letzter zeit die blicke der methodiker auch dem unterricht an den oberen klassen zuwenden, daß neben den praktischen zielen die bildungselemente wieder stärker betont werden, die im studium der fremden sprachen liegen; und wenn im folgenden von der einführung in die fremde litteratur gesprochen werden soll, so wird damit eine frage berührt, die bisher vom kampf der parteien verschont geblieben.[2]

Immer nachdrücklicher erschallt in Deutschland der ruf, es sei die litteratur an hand der texte zu entwickeln, und eine systematische, von der lektüre losgelöste behandlung derselben müsse als unfruchtbare auswendiglernerei verpönt werden. Berufene männer haben diese forderung aufgestellt, und sie scheint sich schon durch ihre selbstverständlichkeit zu rechtfertigen, ist sie doch nur eine anwendung des prinzips der anschauung; auch die grammatik soll auf dem gleichen induktiven wege gelehrt werden. Im unterricht der geschichte herrscht dieselbe tendenz, auch dort verlangt man von der mittelschule, daß sie den schülern texte vorlege, um an deren hand die entwickelung zu zeigen. Bereits liegen anleitungen vor, wie litterarische belehrung mit der lektüre verbunden

---

[1] Vortrag, gehalten auf dem 14. neuphilologentag in Zürich am 18. mai 1910.

[2] Die frage scheint mir noch nicht spruchreif zu sein, sonst wäre an der züricher tagung die diskussion intensiver benutzt worden, um licht und klärung in die ansichten zu bringen, denn *du choc des idées jaillit la lumière.*

werden kann. Professor dr. Schwend[1] hat an drei beispielen dieses verfahren bis in alle einzelheiten entwickelt. Es ist aber zu bezweifeln, ob jeder ein solches kunststück, denn ein kunstsück ist es, auch mit einem anderen texte fertig bringe. Schwend sucht im ersten beispiel an einem ganz kurzen bruchstück aus der *Corinne* die ganze litterarische eigenart der frau von Staël abzuleiten. Ist aber diese kenntnis für unsere schüler besonders wünschbar, ist es für sie nicht von größerer wichtigkeit zu wissen, daß die frau von Staël ein buch über Deutschland geschrieben hat, und daß sie darin ein sympathisches bild vom deutschen volke und seinem schrifttum entwirft, und daß sie dadurch der sich erschöpfenden französischen litteratur neue quellen der inspiration und damit der poesie erschlossen hat? Darin liegt doch die litterar- und kulturhistorische bedeutung dieser schriftstellerin, und diese kenntnis kann man nicht an hand eines fragmentes entwickeln.

Konsequent ist der grundsatz der anschauung im *Recueil de morceaux choisis* von Bornecque und Röttgers befolgt worden, einem buche, das nach dem übereinstimmenden urteile der kritik einen markstein in unserer methodischen litteratur bedeutet. Man weiß nicht, was man mehr bewundern soll, ob die mit seltenem geschick getroffene auswahl der texte, wobei jeweils auf den charakterzug hingewiesen wird, den der text belegen soll, oder den kundigen, feinsinnigen, von diesem bande abgetrennten *Commentaire littéraire* dazu; ein kritiker nennt das buch eine glückliche vereinigung von gallischem esprit und deutscher gründlichkeit, und kein lehrer der neueren sprachen wird es zur hand nehmen, ohne reichen gewinn daraus zu schöpfen.

1. Es bleibt nun zu untersuchen, ob dieses oder ein anderes nach denselben grundsätzen bearbeitetes buch auch für *unsere stufe* paßt, ob es sich empfiehlt, den unterricht in der fremden litteratur an unseren mittelschulen in dieser ausführlichkeit und nach dieser art zu betreiben. Ich nehme im folgenden meine beispiele aus dem französischen, aber die ausführungen mögen auch für die übrigen neueren sprachen

[1] *Zum französischen unterricht an oberklassen* von professor dr. Friedrich Schwend, im programm der K. Friedrich-Eugens-realschule in Stuttgart zum schlusse des schuljahres 1905—1906.

gültigkeit haben. In der französischen litteratur sollen die letzten drei jahrhunderte behandelt werden, und die entwickelung wäre an 70 bis 80 autoren zu knüpfen. Diese stattliche anzahl führt notgedrungen zum lesebuch. An hand von fragmenten, und zum teil ganz kurzen fragmenten, sollen sich die schüler 70 bis 80 dichter merken, sich ihre hauptwerke, die merkmale ihres stils, ihre rolle in der litteratur einprägen. Es ist klar, daß eine solche lektüre nur langsam vorrücken könnte, denn zu den gewöhnlichen hemmnissen, wie elementare wiederholungen aus phonetik, formenlehre und syntax, kommt hier fortlaufende litterarische belehrung hinzu, und es müßte tüchtig wiederholt werden, sollte das gelernte nicht vorweg wieder vergessen werden. In welcher zeit sollen wir diesen stoff bewältigen? Man vergesse nicht, daß neben der litteratur noch andere ziele des unterrichts stehen. Wie viel mühe kostet es, bis die orthographie sitzt, bis die technische fertigkeit des lesens einigermaßen entwickelt ist, bis sich die schüler in der fremden sprache notdürftig ausdrücken können! Auch die vorbereitung und korrektur der schriftlichen arbeiten nimmt nicht wenig zeit in anspruch. Für all das stehen uns drei bis vier stunden in der woche zur verfügung. Aber wir stehen nicht allein auf dem stundenplan. Werfen wir doch unsere blicke über die grenzen unseres faches hinaus und fragen wir uns, was für andere forderungen von allen seiten an den schüler herantreten. Neben den drei bis vier stunden für französisch stehen etwa 30 stunden für die übrigen fächer: in erster linie deutsch mit seiner umfangreichen lektüre, seinem eingehenden litteraturbetrieb, seinen zeitraubenden schriftlichen arbeiten. Es folgen die anderen sprachen, geschichte und geographie, mathematik und physik und das ganze gebiet der naturwissenschaften, das so große anforderungen an das gedächtnis stellt, endlich die kunstfächer, etwa private arbeit, betätigung im verein und etwas sport. Und nun kommen wir neuphilologen noch mit dieser eingehenden belehrung in den fremden litteraturen! Das ist die reinste *überbürdung*, bei dieser mannigfaltigkeit und überfülle kann der stoff nicht anders als äußerlich, gedächtnismäßig festgehalten werden. Und dies tun wir zu einer zeit, wo der schule mehr denn je vorgeworfen wird, sie treibe zu vielerlei, wo der ruf nach abrüstung immer lauter erschallt! Nein, wir wollen nicht zu hoch hinaus, uns nicht versteigen, zum schaden elementarer

und wichtigerer kenntnisse, wir wollen verhüten, daß man auch uns ein entrüstetes *quousque tandem* entgegenschleudere.

Und diese belehrung soll ausschließlich in der fremden sprache gegeben werden. Wie viele von uns werden der aufgabe gewachsen sein? Ein oder zwei jahre aufenthalt im ausland dürften nicht genügen, um den lehrer soweit zu bringen, daß er sich mit der nötigen leichtigkeit und prägnanz ausdrücken könnte. Mancher müßte sich bei ungenügenden kräften hinter das lehrbuch verstecken, seine ausdrucksweise würde der bestimmtheit ermangeln, er müßte sich mit dem *à peu près* begnügen.

Deshalb bin ich der überzeugung, daß ein eingehender litteraturunterricht die kräfte der schüler und der lehrer an den mittelschulen übersteigt.

2. Es ist eine durch lange erfahrung erhärtete tatsache, daß lesestücke, die aus allem zusammenhang gerissen sind, die schüler nicht fesseln, ihr interesse nicht wecken. Was sie und auch uns lehrer in erster linie anzieht, ist der stoff, ist das stück leben, das vor unseren augen entrollt wird. Erst wenn wir einen rundgang durch des dichters gedanken- und gefühlswelt gemacht haben, erst wenn wir eines oder mehrere seiner werke kennen und er uns dadurch menschlich näher getreten ist, mag es uns reizen zu erfahren, durch welche mittel er uns gerührt, erschüttert, zum lachen gereizt hat, erst dann mag uns die zergliederung eines besonders charakteristischen bruchstückes freude machen. Steht aber nicht jenes lebensvolle geschehen hinter dem texte, so ist die litterarische belehrung für uns eitel graue theorie. So kann man sich auch die wörter einer fremden sprache nur dann dauernd einprägen, wenn sie aus der lektüre geschöpft sind, oder sich sonst stoffliches interesse daran knüpft. Ich erinnere mich stets mit widerwillen an jene öden stunden, da wir durch die verschiedenen kapitel des handbuches von Ploetz gepeitscht wurden. Es kann übrigens jeder die probe mit seinen schülern machen; er lese mit ihnen z. b. das kapitel aus *Tartarin de Tarascon*, in dem Daudet vom doppelten charakter seines helden spricht, Tartarin-Quichotte und Tartarin-Sancho. Er wird mühe haben, die gleichgültigkeit zu überwinden, die auf allen gesichtern zu lesen steht, und doch gehört das buch zum dankbarsten, was man mit einer klasse lesen kann. Warum wird bei der lektüre des ganzen das interesse so mächtig

geweckt? Weil wir durch lebensvolle schicksale geführt werden, an denen sich jener charakterzug des helden immer wieder in neuem lichte zeigt. So ergeht es nicht nur den schülern, so ergeht es auch uns erwachsenen. Und doch sind wir noch günstiger gestellt als sie. Wir sind über die stürme des jünglingsalters hinaus, unsere ansichten über welt und leben haben sich abgeklärt, wir stehen in amt und würden. Unsere jungen leute aber befinden sich im kritischen alter. Viele arbeiten mit schweren inneren hemmungen; die einen verzehren sich vor sehnsucht darnach, ins leben hinauszutreten, im kampf mit dessen mächten ihre kräfte zu stählen, auf eigenen füßen zu stehen, um vielleicht eltern und geschwister zu unterstützen, andere stecken in tiefen sexuellen nöten. Was ihnen frommt, ist starkes erleben, sind tiefe eindrücke, damit sie über ihre eigene not hinausgehoben werden. Sie brauchen lebensnahrung, und die ist nur aus der lektüre *ganzer* werke zu schöpfen. Durch bruchstücke geben wir ihnen steine statt brot, damit werden wir nur *schulmüdigkeit pflanzen.*[1]

Anders liegt die sache bei den seminaristischen übungen an der hochschule oder an einer französischen mittelschule; dort mag litterarische belehrung an hand eines fragmentes am platze sein, da hinter dem text die kenntnis des ganzen werkes steht. An *deutschen* mittelschulen aber ist die lektüre von bruchstücken, oder wenigstens von kürzeren bruchstücken, die kein abgerundetes ganzes bilden, zu widerraten, da sie alles leben und interesse ertöten. Eher könnten noch gedichtsammlungen in frage kommen, die sich aber auf die wirklich großen dichter beschränken und alle größen dritten und vierten ranges beiseite lassen müßten, die sich in allen derartigen sammlungen breit machen und den großen den platz versperren.

3. Beim lesebuch muß das 19. jahrhundert im vordergrund stehen; die schüler sollen an hand der texte französisch lernen, und wir wollen sie vor allem in die sprache der gegenwart einführen. Soll aber die litterarische belehrung aus der lektüre gewonnen werden, so wird die letzte vergangenheit viel eingehender behandelt als die früheren epochen. Das wider-

---

[1] Siehe Breymann-Steinmüller: *Neusprachliche reformlitteratur.* Viertes heft. S. 160ff.

spricht der entwickelungsgeschichtlichen bedeutung dieses zeitabschnittes. Denn die großen zeiten der französischen litteratur und kultur sind nicht das 19. jahrhundert, es sind die epochen Ludwigs XIV. und Ludwigs XV. Damals besitzt Frankreich die litterarische führung in Europa, ist die weltbildung in Europa eine französische bildung, und es ist von fundamentaler wichtigkeit, daß unsere schüler einen klaren einblick in die kulturhistorische rolle bekommen, die Frankreich in der vergangenheit gespielt hat. Im 19. jahrhundert aber ist nach Morf[1] Frankreich nicht mehr der alleinige schöpfer des europäischen gedankens, sondern nur mitarbeiter und teilt sich in die führung mit anderen völkern. Was da für uns besonders wichtig ist, scheint mir das einströmen deutschen geistes in die französische litteratur, das wiederaufblühen der lyrik, die einwirkung der wissenschaft auf die litteratur und damit die stolze entwickelung des romans. Eingehende kenntnisse der einzelnen kapitel mit nennung vieler größen zweiten ranges halte ich für überforderung. Überhaupt können wir in lyrischer poesie bei uns und den engländern immer noch besseres finden als bei den franzosen, was selbst ein so eifriger nationalist wie Ferdinand Brunetière ohne vorbehalt zugibt. Wenn Münch[2] findet, es sei uns keine litteratur so fremd als die französische, so trifft dies besonders auf eine so subjektive poesie wie die lyrik zu. Wie vielen unter uns ist französische poesie zum erlebnis geworden? wie viele lesen französische dichter auch mit dem herzen? Wie oft müssen wir mit der fremden art ringen, wie oft müssen wir uns zurufen: „Ich lasse dich nicht, du segnest mich denn!“ Es fehlen uns im französischen eben die gefühlsuntertöne, die wörter der fremden sprache haben für uns vornehmlich verstandesinhalt, weniger gefühlswerte. In der muttersprache aber knüpft sich jedes wort, jeder ausdruck an ereignisse unseres lebens, die uns zwar in ihrer deutlichkeit entschwunden sind, die aber vom unterbewußtsein aus weiter wirken und deutsche rede mit gefühlen der lust und unlust begleiten.

Ist nun ganzen werken der vorzug vor bruchstücken zu

---

[1] *Die romanischen litteraturen und sprachen* §§ 294, 409ff. in der *Kultur der gegenwart*, herausgegeben von P. Hinneberg. Verlag von B. G. Teubner.

[2] *Didaktik und methodik des französischen unterrichts*, s. 83. 2. aufl. Becksche verlagsbuchhandlung in München.

geben, so folgt daraus, in wie viel bescheideneren grenzen sich die litterarische belehrung halten muß, soll sie aus der lektüre entwickelt werden. Denn es ist bald aufgezählt, was wir in den zwei oder drei oberen klassen lesen können, nämlich: ein stück von Corneille oder dafür eines von Racine, zwei bis drei von Molière, ein dutzend fabeln von La Fontaine, dann noch den einen oder anderen klassiker dazu, vom 18. jahrhundert etwas Voltaire und etwas Rousseau, im 19. jahrhundert einige romantiker, verschiedenes aus der erzählungslitteratur, etwas geschichte und etwas kritik. Sind es typische sachen, repräsentanten einer gattung oder eines zeitalters, so wird man gerne litterarische belehrung daran knüpfen, so aus Corneille oder Racine den charakter der klassischen tragödie, aus *Hernani* das wesen des romantischen dramas, sofern man sich dazu entschließen kann, diesen dramatisirten räuberroman mit einer klasse zu lesen. Aber auch hier soll die litterarische behandlung nicht im vordergrund stehen, die lektüre nicht litterarisch ausgeschlachtet werden, sondern nur das verständnis der dichter und seiner werke erleichtern, die litteratur sei uns nur die *magd der lektüre*. Jene belehrungen werden daher oft mehr kulturhistorische und biographische als ästhetisch-litterarische sein, der dichter soll aus seiner zeit, das kunstwerk aus dem leben des dichters heraus verstanden werden. Gewiß soll daneben die ästhetische würdigung nicht vernachlässigt werden, und jeder lehrer wird dies ohne weiteres tun, der aus persönlicher empfindung schöpfen kann. Aber nicht jeder ist in gleicher weise dazu befähigt, und niemand kann es für alle dichter mit der gleichen vollkommenheit tun; wer sich auf gedruckte anleitung verlassen muß, läuft gefahr, geist und leben mit dem schutt seiner erklärungen zu ersticken, denn auf keinem gebiet so sehr als in der kunst, die religion vielleicht ausgenommen, wird so viel aus unberufenem munde gepredigt. Ein neugieriges herumschnüffeln in des dichters werkstatt wird dem erlebnis des kunstwerkes häufig nicht förderlich sein; dadurch spricht man nur zum intellekt, nicht zum künstlerischem sinn, das verstehen eines kunstwerkes ist aber empfindung: „Gefühl ist alles, name schall und rauch“.

Will man die lektüre nach ihrer eignung zu litterarischer belehrung auswählen, so müssen verschiedene texte wegfallen, die allgemein mit freude und gewinn gelesen werden. Es wird uns niemand zumuten, an Xavier de Maistres *Les Prisonniers*

du Caucase, an den *Conscrit de 1813*, an Daudets *Petit Chose*, an so reizende dinge wie *La Chèvre de M. Seguin* oder *Les Vieux* aufdringliche erklärungen über ihre litterarische bedeutung zu knüpfen.

4. Wenn es nun richtig ist, daß die litteratur das verständnis der schriftsteller erleichtern soll, so scheint mir eines vonnöten, was wir in unseren leitfäden meist vermissen, da sie eine zusammenfassung von französischen leitfäden sind, die von anderen voraussetzungen ausgehen als wir, nämlich eine einführung in den geist der sprache und in die eigenart des volkes, also eine *propädeutik der litteraturgeschichte.* Dies mag in den mittleren klassen in anlehnung an grammatik, konversation und lektüre entwickelt werden.

a) Man mag z. b. im allgemeinen in der grammatik darauf hinweisen, daß im französischen die regeln strenger befolgt werden als im deutschen, obwohl nicht so streng wie manche schulgrammatik glauben macht, und daß dies mit der weitgehenden zentralisation Frankreichs zusammenhängt, wo sich fast das ganze litterarische leben in der hauptstadt konzentrirt, und daß deshalb die französische litteratur in der hauptsache eine litteratur von Paris und das schrifttum der welschen Schweiz in Frankreich fast unbekannt ist, während die großen dichter der deutschen Schweiz im Reich so viel gelesen werden wie bei uns.

b) Im französischen folgen die wörter nach ihrer unveränderlichen *logischen* beziehung aufeinander, im deutschen nach der reihenfolge der empfindungen. Wenn der franzose sagt *un chapeau de paille*, *une tasse à thé*, so stellt er an die erste stelle den grundbegriff und läßt das unterscheidende merkmal folgen, ebenso in der stellung des adjektivs, das in der hauptsache dem substantiv nachgestellt wird, *un garçon éveillé*, *une robe noire.* Der deutsche läßt das unterscheidende merkmal dem grundbegriff vorangehen (ein strohhut, eine teetasse, ein aufgeweckter knabe, ein schwarzer rock), weil die aufmerksamkeit des sprechenden auf das unterscheidende merkmal gerichtet ist, das deshalb zuerst auf die zunge fällt. Da wir dieselbe logische reihenfolge der wörter wieder im satzbau des französischen treffen, so hat ein hinweis darauf den vorteil, verschiedene erscheinungen auf ein einziges prinzip zurückzuführen, wodurch sie im gedächtnis leichter haften bleiben, und wenn die sprache der spiegel des volkes ist, so

folgt daraus, daß die franzosen ein wesentlich intellektuelles volk sind.

c) Eine besprechung der französischen ausdrücke für den geselligen umgang kann zu einem exkurs über die französische höflichkeit führen. Der franzose ist von natur ein geselliges wesen, fühlt sich in der gesellschaft zu hause und hat deshalb die kunst des geselligen lebens zur höchsten blüte gebracht, hierin stets das bewunderte vorbild seiner nachbarn. Der sinn für die form liegt ihm im blute, und seine kultur ist vielfach eine künstlerische kultur, deren vorzüge sich auch in allen äußerungen des geselligen lebens zeigen, bei tische, im salon, auf der straße, im badeort, überall, wo menschen gesellig beieinander leben, daher die werbekraft der französischen gegenüber der deutschen kultur, deren vorzüge mehr innerlich, weniger sichtbar sind. Jene hohe einschätzung der form finden wir auch in der litteratur, die nach Brunetière wesentlich gesellig und gesellschaftlich ist; sie hat dazu beigetragen, der französischen sprache die weltmännische eleganz zu geben, die sie auszeichnet, und stellt litterarische anforderungen an werke, die anderswo der reinen wissenschaft angehören. Jeder lehrer, der längere zeit in Frankreich gelebt hat, besitzt hierüber persönliche eindrücke mannigfaltigster art, um seinen ausführungen farbe und leben zu verleihen.

d) Oder man kommt auf Paris zu sprechen und macht einen abstecher nach Versailles. Dort bewundert man das majestätische schloß oder den *garten Lenôtres*, in dessen streng gebundener anlage sich der geometrische geist der franzosen kundgibt. Der romane liebt mehr eine stilisirung der natur als die reine natur, mehr die macht des menschengeistes über sie, eine natur, die durch die hand des menschen gegangen. Dem gegenüber strebt der *englische garten* mit seiner vorliebe für rasenplätze, für schöne exemplare von bäumen, mit seinem verzicht auf symmetrische anordnung nach möglichster beibehaltung der unverfälschten natur. Überhaupt ist, was wir naturgefühl heißen, beim romanen im allgemeinen wenig entwickelt, und die figur des liebenswürdigen franzosen, den Tœpffer in seiner novelle *La vallée de Trient* zeichnet, mit seinem praktischen sinn, mit seiner verständnislosigkeit für alles poetische erfassen der natur, scheint mir auf den durchschnittsfranzosen durchaus zuzutreffen. Zwar hat J.-J. Rousseau den sinn für die natur wieder geweckt, aber es ist bezeichnend,

daß er genfer und damit von der lateinischen geistesdisziplin der franzosen weniger berührt war; und wenn seine naturschilderungen in Frankreich wie ein zündender funke wirkten, so erklärt es sich als reaktion gegen die übertriebene salonkultur des 18. jahrhunderts, die mit ihrer einseitigen betonung des geselligen und intellektuellen die menschen der natur zu sehr entfremdet hatte. Bei uns war das verständnis für die natur schon früher aufgegangen; Hallers *Alpen* gehen der *Nouvelle Héloïse* voraus. — Heute ist zwar der bergsport überall, in allen ländern zu treffen, er zieht seine nahrung aber vielfach aus anderen quellen als aus dem naturgefühl. Treffen wir auf einsamer bergwanderung einen touristen mit dem sack auf dem rücken, so ist es in drei von vier fällen ein deutscher; erklettern wir einen gipfel, so ist sicher schon ein engländer oben; begegnen wir auf vielbegangenem paß einer kavalkade von damen und herren in lebhaftem gespräch, so unterhalten sie sich sicher in der sprache Voltaires.[1]

Das sind einige ausführungen allgemeiner art, die mir durchaus dankbar und für die schüler von gewinn zu sein scheinen. Jeder einzelne und jedes volk lebt ja von einigen wenigen grundgedanken und grundanschauungen, die sein welt- und lebensbild bestimmen, und die müssen wir beim fremden volke trennen, sollen wir es richtig beurteilen. So hat auch frau von Staël in ihrem buche über *Deutschland* ein kapitel

[1] Vorstehende skizzen stießen auf der züricher tagung auf heftigen widerspruch. Herr prof. Bouvier aus Genf wehrte sich in temperamentvoller weise für die franzosen und behauptete, die *âme française* habe in den letzten fünfzig jahren eine tiefgreifende umgestaltung durchgemacht. Es ist klar, daß allgemeine urteile immer etwas geradliniges, schematisches an sich haben, daß sie nicht allen erscheinungen gerecht werden können, weil in jedem volke neben der hauptströmung unterströmungen nebenher gehen. Wollen wir aber seinen charakter kennen lernen, müssen wir uns zunächst an die wesentlichen züge halten. Zu behaupten, die französische volksseele habe in einem halben jahrhundert so tiefgreifende änderungen durchgemacht, heißt der kunstdichtung einen einfluß auf das ganze volk zuschreiben, den sie nicht hat und nie gehabt hat. Daß Bouviers urteil auf einzelne dichter zutrifft, wird kein einsichtiger leugnen. Übrigens geht obige darstellung, die beileibe nicht eine herabsetzung der franzosen sein soll, nicht auf Voltaire und das 18. jahrhundert zurück, sie stützt sich auf eigene erfahrung und läßt sich aus den schriften kompetenter richter wie Hippolyte Taine, Gustave Lanson uud Ferdinand Brunetière belegen.

an die spitze gestellt, das vom charakter und der geistesart der deutschen handelt. Solche allgemeine ausblicke und einblicke finden wir wohl in größeren litteraturgeschichten wie bei Lanson und noch mehr bei Morf, und es handelt sich für uns nur darum, diese barren goldes in kleine münzen zu prägen; nicht zu finden sind sie aber in kleineren leitfäden, und unter anderem fällt mir auf, daß diese nie erklären, warum der französische vers keine versfüße kennt, warum er auf der silbenzahl begründet ist; eine bemerkung, diese tatsache sei durch den schwebenden akzent der französischen sprache bedingt, dürfte nicht überflüssig sein.

Eine zweite art der vorbereitung wäre in der obersten oder in den zwei obersten klassen ein summarischer überblick über die kultur- und litterarhistorische entwickelung in den letzten drei jahrhunderten. Gemeint ist nur eine darstellung der entwickelungslinie, eine ideengeschichte der litteratur, in der art, aber nicht im umfang, wie man sie im *Manuel de la littérature française* von Ferdinand Brunetière findet. Dabei müßte die litterarische entwickelung in verbindung mit der historischen gegeben werden, da sie ihr meistens parallel verläuft. Sollte eine derartige einführung unfruchtbares wissen, langweilige paukerei sein? Sollte sie nicht vielmehr in den wesentlichen charakter der einzelnen epochen einführen und damit wiederum das verständnis der schriftsteller erleichtern? Tatsache ist, daß die schüler dem unterricht mit interesse folgen und dadurch am meisten zur privatlektüre angeregt werden. Da mir bisher noch kein leitfaden in die hände kam, der mir genügt hätte, vermittelte ich den stoff durch ein diktat, dem eine ausführlichere mündliche darstellung (in französischer sprache) vorausging. Es hat dies verfahren den vorteil, die schüler in der orthographie zu üben, was bei den sechs bis zehn aufsätzen, die wir das jahr hindurch machen lassen, zu wenig geschehen kann, und dann haftet, was man geschrieben, besser, als was man bloß gelesen hat.

Wenn eine systematische darstellung dem grundsatz der anschauung auch widerspricht, so meine ich, wir sollen nicht dem dogma, sondern der vernünftigen einsicht gehör schenken. Auch der unterricht in der geschichte kann nur in ausnahmefällen sich an texte anlehnen; unsere kollegen von der germanistik tun es nicht anders mit der einführung in die deutsche litteratur. Und die hochschule? Kann der professor, der über

die entwickelung der tragödie im 17. jahrhundert liest, von seinen zuhörern verlangen, daß sie alle vorläufer Corneilles aus eigener lektüre kennen? Wenn wir uns selber weiter bilden wollen, tun wir es doch an hand einer litteraturgeschichte, suchen wir, von ihr geführt, uns in einen neuen dichter, in eine neue epoche einzuleben; wäre es anders, würden jene systematischen darstellungen der entwickelung keine daseinsberechtigung haben. Und bei der litteratur der gegenwart? Wir werden doch durch einen zeitschriftenartikel oder durch einen vortrag auf ein neues werk, auf einen neuen stern, auf eine neue strömung aufmerksam gemacht und durch sie veranlaßt, das buch zu lesen, den dichter oder die strömung näher kennen zu lernen.

Nein, konsequent kann der grundsatz der anschauung nur an den seminaristischen übungen an der hochschule befolgt werden; soll aber die ganze litteratur so behandelt werden, so braucht es jahrzehnte, um das ganze gebiet der drei letzten jahrhunderte durchzuackern. Für die vergangenen epochen kann somit nur der forscher, für die litteratur der gegenwart nur der kritiker von fach stets nach dem grundsatz der anschauung handeln, für die übrigen geht die litterarische belehrung der lektüre vielfach voraus. Kann man z. b. nicht einfach als feste tatsachen anführen, daß im 17. jahrhundert Frankreich von Italien und Spanien, im 18. und 19. von England, im 19. von Deutschland beeinflußt worden sei; daß auf die schaffenswillkür des 16. jahrhunderts die gebundenheit des 17. folgte? Wie groß der umweg, wollte ich diese tatsachen aus dem texte entwickeln! Es ist in der grammatik nicht anders. Nur einiges kann dort entwickelt werden, vieles muß fest gegeben werden, um den weg abzukürzen.

Wie die litterarische belehrung der gegenwart, so soll die einführung in die litteratur nicht um ihrer selbst willen, sondern im hinblick auf die lektüre getrieben werden, soll zur lektüre anregen, und wir haben das mögliche getan, wenn die jungen leute die schule verlassen, die einen mit der überzeugung, daß sie dem fremden volk und seinem schrifttum näher getreten sind, die anderen mit dem lebhaften wunsche, ihre kenntnisse darüber aus eigener anschauung zu erweitern und zu vertiefen, denn dann haben wir anregung gegeben, leben geweckt, und dies ist das wesentliche bei aller erziehung.

Ich fasse meine ausführungen in folgende sätze zusammen:

1. Eine eingehende behandlung der fremden litteratur geht über den rahmen der mittelschule hinaus, sie bedeutet eine überforderung von lehrern und schülern.

2. Die lektüre von fragmenten ist zu verwerfen, da sie kein interesse am stoff aufkommen läßt und daher nur schulmüdigkeit pflanzt.

3. Die stetige verbindung der litterarischen belehrung mit der lektüre an hand eines lesebuches würde das 19. jahrhundert in den vordergrund stellen, die großen zeiten der französischen litteratur und kultur sind aber das 17. und 18. jahrhundert, und die schule muß vor allem einen einblick in die welthistorische rolle geben, die Frankreich damals gespielt hat.

4. Was wir geben können, ist

a) litterarische belehrung an hand von wenigen meisterwerken von typischer bedeutung;

b) eine propädeutik der litteraturgeschichte, nämlich

α) eine einführung in den geist der sprache und in die eigenart des volkes;

β) eine ideengeschichte der französischen litteratur in den letzten drei jahrhunderten.

Küsnacht-Zürich. Th. Flury.

BERICHTE.

JAHRESBERICHT DER DEUTSCHEN ZENTRALSTELLE FÜR INTERNATIONALEN BRIEFWECHSEL (1909—1910).

Die deutsche zentralstelle für internationalen briefwechsel, deren hauptaufgabe es ist, zöglinge deutscher schulen mit zöglingen französischer, englischer oder amerikanischer schulen, daneben auch erwachsene aus den betreffenden ländern zum zwecke einer wechselseitigen sprachlichen und allgemein geistigen förderung in brieflichen verkehr zu setzen, hat über das verflossene geschäftsjahr (1. juli 1909 bis 30. juni 1910) folgendes zu berichten:

Die zahl der aus Deutschland in diesem zeitraume eingelaufenen anmeldungen betrug 3139 (gegen 2379 im vorjahre), und zwar entfielen davon 2012 auf englisch, 1127 auf französisch, im ganzen also seit gründung der zentralstelle im jahre 1897 die zahl 31392.

Die unverkennbar steigende bedeutung des englischen drückt sich in den anmeldungen deutlich aus. Schon im vorjahre betrug das

mehr für englisch 213, diesmal aber 895, ein verhältnis, wie es bis jetzt noch nie erreicht worden ist. Eine ähnliche beobachtung macht man in der zahl der im vergangenen geschäftsjahre versandten adressen, im ganzen 2854 (gegen 1830 im vorjahre). Davon waren 812 französisch und 2042 englisch.

Die aus den zahlen ersichtliche bedeutende steigerung des verkehrs stellte die zentralstelle vor sehr schwierige aufgaben. Mit einer gewissen gleichmäßigkeit und ohne besonderes zutun von hier aus meldet erfahrungsgemäß nur Nordamerika an, während Frankreich und Deutschland nur zu gewissen zeiten mit stärkerem angebot auftreten. Zur verhinderung unliebsamer stauungen des verkehrs wurden daher je nach dem anschwellen des angebots an eine größere anzahl schulen des landes, dessen sprache verlangt wurde, mitteilungen über den jeweiligen stand des verkehrs versandt, was in der regel erfolg hatte, oft freilich in dem maße, daß sich daraus bald wieder die notwendigkeit ergab, auf die andere seite entsprechend einzuwirken. So war im vergangenen jahre eine ganz außerordentliche arbeitslast zu leisten, die nur durch einstellung von hülfskräften bewältigt werden konnte. Und doch ist es, trotz alles aufwandes an mühe, nicht gelungen, alle gesuchsteller so rasch, wie es an sich wünschenswert wäre, zu befriedigen. Das liegt eben in den verhältnissen, wie jeder verständige beurteiler zugeben wird. Was bis zum 30. juni d. j. noch nicht hat erledigt werden können, soll im neuen geschäftsjahre, soweit es überhaupt möglich ist, berücksichtigung finden. Aber die zentralstelle hat niemals die vorstellung aufkommen lassen, daß sie alle wünsche ausnahmslos erfüllen kann, und bittet daher ausdrücklich alle diejenigen, die sich unter umständen nicht in geduld fassen können, von einer anmeldung überhaupt lieber abzusehen. Das möchten namentlich auch die lehrer ihren korrespondenzlustigen schülern klar machen, damit enttäuschungen von vornherein vorgebeugt wird.

Nach einer alljährlich sich wiederholenden erfahrung ist es besonders schwierig, der deutschen nachfrage nach *französischen mädchen* zu genügen. Einerseits ist in Deutschland die zahl der französisch lernenden schülerinnen sehr groß, weit größer als die zahl der englisch lernenden, andererseits aber ist in Frankreich die zahl der deutsch lernenden mädchen verhältnismäßig gering, in der hauptsache beschränkt auf die schulen in den städten der östlichen zone und auf die der größeren städte des landes. Die überwiegende mehrzahl der schülerinnen in Frankreich lernt englisch, das ihnen natürlich viel leichter fällt als deutsch. Einen ersatz könnte ja die französische Schweiz und Belgien bieten, doch scheint auch dort das englische bevorzugt zu werden, jedenfalls sind schülerinnen von dort her bis jetzt nur ausnahmsweise hier zur anmeldung gelangt. Was die französischen mädchenschulen anlangt, so hat die zentralstelle auch im vergangenen jahre die dortigen lehrerinnen immer von neuem unter viel aufwand von mühe und kosten zur beteiligung anzuregen versucht, aber leider nicht mit genügendem erfolge. So ergibt sich hier leider ein mißverhältnis, dessen völlige beseitigung nicht in der macht der zentralstelle liegt. Immerhin wäre es wohl möglich, daß die lehrerinnen des deutschen in Frankreich dem tatsächlich bestehenden notstande etwas

mehr rechnung trügen, indem sie ihren schülerinnen die beteiligung mit größerem nachdruck nahe legten. Die hauptsache kommt hier immer auf die lehrerinnen an. Haben diese einmal interesse für die einrichtung gefaßt, so überträgt sich das naturgemäß auch auf die schülerinnen. Jedenfalls dürfen die lehrerinnen des deutschen in Frankreich darauf rechnen, daß alle ihre anmeldungen ausnahmslos die beste aussicht auf rasche erledigung haben, was man den lehrerinnen des französischen in Deutschland leider nicht sagen kann.

Daß es auch jetzt noch lehrer gibt, die nach allen den so zahlreich mit dem briefwechsel gemachten erfahrungen es nicht für angezeigt halten, ihren schülern überhaupt mitteilung von der einrichtung zu machen, ist eine nicht zu bezweifelnde tatsache. Die zentralstelle denkt natürlich nicht daran, die beteiligung irgend jemand aufzudrängen, nur auf *einen* umstand möchte sie einmal nachdrücklich hinweisen: Unter den schülern jeder neunklassigen schule gibt es natürlich manche, die später einmal das studium der neueren sprachen ergreifen. Solchen aber erweist der lehrer einen wertvollen dienst, das kann man jetzt auf grund vielfacher erfahrungen sagen, wenn er ihnen den weg zum internationalen schülerbriefwechsel rechtzeitig ebnet. Es handelt sich dabei ja nicht bloß um die sprachliche förderung, die aus einem längere zeit hindurch fortgesetzten briefverkehr naturgemäß hervorgeht. Nicht minder wichtig ist dabei die anknüpfung persönlicher beziehungen mit einem angehörigen des landes, dessen sprache der betreffende schüler einmal zum gegenstande eines besonderen studiums machen wird, und das kann sich unter umständen später als ein außerordentlicher vorteil für den korrespondenten erweisen, insofern ihm dadurch der aufenthalt im fremden lande wesentlich erleichtert und erst recht fruchtbar gemacht wird. Wer z. b. erst als student der neueren sprachen um eine französische adresse nachsucht, hat damit durchaus nicht immer glück. Studenten des deutschen kommen aus Frankreich hier nur selten zur anmeldung, weil die meisten in Deutschland selbst längeren aufenthalt nehmen und so einer besonderen korrespondenzvermittelung in der regel nicht bedürfen. So leuchtet wohl ein, daß man sich einen großen vorteil dann sichert, wenn man bereits als schüler brieflichen verkehr mit einem altersgenossen anknüpft, ein verkehr, der ja schon häufig genug zum aufenthalt in dem betreffenden lande und zur unmittelbar persönlichen fortsetzung der brieflichen beziehungen geführt hat. Jeder lehrer der neueren sprachen, der für seine schüler persönliche teilnahme hat und ihnen nützlich sein will, sollte daher die künftigen neuphilologen unter ihnen rechtzeitig auf eine gelegenheit aufmerksam machen, die von größter praktischer bedeutung für die jungen leute werden kann. Auch solche lehrer, die die einrichtung für die schüler im allgemeinen nicht verwerten, sollten daher jedenfalls in obersekunda und unterprima umschau nach künftigen studenten der neueren sprachen halten und wenigstens diese auf die einrichtung hinweisen.

Den vielfach hierher gelangenden wünschen nach briefwechsel mit Großbritannien kann leider nur in sehr begrenztem maße rechnung getragen werden, da es, von wenigen rühmlichen ausnahmen abgesehen, zurzeit noch nicht gelungen ist, die dortige lehrerschaft für den schüler-

briefwechsel zu gewinnen. Die zentralstelle hat nach dieser richtung seit jahren immer erneut große bemühungen gemacht, aber leider nur mit geringem erfolge. Über die gründe dieser erscheinung wäre manches zu sagen, besonders aber kommt dabei in betracht die vernachlässigung der deutschen sprache in den höheren schulen des landes. In England selbst wird ja seit geraumer zeit schon sehr lebhaft über den rückgang des deutschen unterrichts geklagt, und die englische *Modern Language Association* hat aus diesem anlasse schon wiederholt eingaben an die oberste unterrichtsbehörde gerichtet. So sprach eine solche eingabe v. j. 1908 von *the serious neglect into which the study of the German language is falling*, von *the lamentable decay in the study of German*, und noch dringlicher sagt die eingabe von 1909: *There has been no advance in the study of German, but rather a rapid and alarming retrogression.* Leider hat die zentralstelle gerade im letzten geschäftsjahre anlaß gehabt, sich erneut davon zu überzeugen, daß es zurzeit unmöglich ist, den deutsch-englischen briefwechsel an den höheren schulen Großbritanniens einzubürgern. Eine langjährige freundin der einrichtung, die wiener lyzeallehrerin Camilla Benndorf, die den lebhaften wunsch hatte, einen briefverkehr ihrer zöglinge mit mädchen in England herzustellen, verfaßte eigens zu dem zwecke in form eines aufrufs an die lehrer und lehrerinnen des deutschen in Großbritannien einen aufsatz, in dem sie ihre eigenen reichen erfahrungen mit dem schülerbriefwechsel des näheren darlegte und zugleich sehr anschaulich zeigte, wie man es anfangen kann, um die jugend für das studium der fremden sprache zu erwärmen. Dieser aufsatz, der in vortrefflichem englisch abgefaßt war und alles nötige mit ebensoviel sachkunde als wärme sagte, wurde durch vermittelung des leiters der zentralstelle im amtlichen organe der englischen *Modern Language Association* abgedruckt (*Modern Language Teaching*, March 1910, s. 52—55), ein verein, der nahezu 900 mitglieder hat, außerdem wurde er ende märz d. j. in 200 sonderabzügen von Leipzig aus an die bedeutenderen unter den höheren schulen Englands und Schottlands versandt. Aber auch dieser versuch ist bis ende juni d. j. ohne jede wahrnehmbare wirkung geblieben. Weder eine anmeldung noch auch nur ein echo ist aus England bei der zentralstelle in der genannten zeit zu verzeichnen gewesen. Wird eine wirkung sich noch im neuen schuljahre äußern? Einstweilen muß man darüber noch zweifel hegen. Aber in zahlreichen schulen Deutschlands und Österreichs würde man sich jedenfalls sehr freuen, wenn man sich in Großbritannien an der einrichtung ebenso beteiligte, wie in den anderen großen kulturstaaten.

Nach dem gesagten würde es mit dem deutsch-englischen briefverkehr schlimm stehen, wenn nicht zum glück das interesse für die deutsche sprache an den höheren schulen der Vereinigten Staaten von Nordamerika außerordentlich lebendig wäre. So schwach das interesse in England ist, so erstaunlich ist es zu beobachten, wie die nordamerikanische jugend sich in hellen scharen zum briefwechsel mit Deutschland drängt. Die weiter unten abgedruckten urteile aus Amerika reden darüber eine sehr beredte sprache. Namentlich ist die zahl der aus Amerika angemeldeten mädchen außerordentlich groß, und der deutschen zentralstelle kostet es keine geringe mühe, für alle

diese amerikanerinnen deutsche schülerinnen zu finden. Hier würden namentlich die deutschen lehrerinnen-seminare helfen können, wenn sie sich alle an der einrichtung beteiligten. Denn unter ihren schülerinnen haben sie gerade diejenigen altersklassen, die für Amerika besonders in betracht kommen, nämlich mädchen im alter von 17—20 jahren. Da im verflossenen jahre eine ganze reihe neuer lehrerinnen-seminare die einrichtung benutzt haben, so darf man wohl hoffen, daß diese zunehmende bewegung auch weiterhin anhalten wird.

Nicht unterlassen möchte dabei die zentralstelle, auf eine andere möglichkeit hinzuweisen, wie man den zahlreich hier angemeldeten amerikanerinnen im alter von 17—20 jahren deutscherseits gerecht werden könnte, und zu dem zwecke wendet sie sich besonders an die deutschen höheren mädchenschulen. Wenn die lehrer und lehrerinnen des englischen an diesen schulen ihre schülerinnen aufforderten, ihre älteren, von der schule abgegangenen schwestern darauf aufmerksam zu machen, daß in Leipzig fast regelmäßig ein starkes angebot von amerikanerinnen im alter von 17—20 jahren vorhanden ist, so könnte das wohl gute wirkung haben. Dabei müßte auch darauf hingewiesen werden, daß der briefwechsel erfahrungsgemäß ein ausgezeichnetes mittel ist, die auf der schule erworbenen sprachkenntnisse frisch zu erhalten, ganz abgesehen von der sonst damit gegebenen geistigen anregung. Junge deutsche mädchen, denen eine solche gelegenheit willkommen wäre, gibt es gewiß sehr viele, die deutsche zentralstelle hat aber keine andere möglichkeit, sie zu erreichen, als durch die freundliche unterstützung der lehrer und lehrerinnen des englischen, und um diese möge hierdurch angelegentlich gebeten werden.

Was die anmeldungen aus Amerika anlangt, so sind viele darunter in der äußeren form geradezu musterhaft, sehr oft in maschinenschrift abgefaßt, und erleichtern dadurch die rasche erledigung der arbeit an der zentralstelle ganz bedeutend. Von manchen anderen aber kann man das leider gar nicht sagen, und da dieser übelstand geradezu die wirkung hat, daß eine ziemliche anzahl anmeldungen trotz angebotes aus Deutschland gar nicht erledigt werden kann, so möge hier einmal darauf hingewiesen werden. Wichtig ist zunächst für die rasche bearbeitung der namenlisten die anordnung der namen mit allen nötigen angaben in leicht übersichtlicher tabellenform, so daß man mit *einem* blicke alles nötige rasch überschauen kann. Die schrift ist leider oft ganz unleserlich, und wenn es sich dabei um eigennamen handelt, so wird die erledigung dann nicht selten ganz unmöglich. Dringend wird davor gewarnt, die eigennamen in deutschen lettern zu schreiben, da die leserlichkeit dadurch oft nur erschwert wird, ebenso wird gebeten, den stand des vaters immer nur mit dem englischen ausdruck zu bezeichnen, nicht mit einer übersetzung. Endlich ist aus den amerikanischen vornamen oft gar nicht zu erkennen, ob es sich um einen knaben oder ein mädchen handelt, und das ist unter umständen recht unangenehm. Alle solche erschwerungen der arbeit sollten hier unbedingt vermieden werden, und es wird an dieser stelle ganz dringend darum gebeten.

Was nun die erfahrungen des verflossenen jahres anlangt, so sei zunächst darauf hingewiesen, daß eine reihe österreichischer mädchen-

lyzeen, wie es scheint, nach dem vorgange von Prag II (k. k. reg.-rat dir. Franz Bardachzi), in ihren jahresberichten regelmäßig tabellen über den schülerbriefwechsel veröffentlichen, d. h. die zahl der beteiligten schülerinnen, die zahl der insgesamt geschriebenen und empfangenen briefe und karten, ferner die höchst- und die mindestzahl der von einer schülerin geschriebenen und empfangenen briefe und karten, endlich die zahl der unbeantwortet gebliebenen briefe. Daraus erfährt man ja noch nicht alles, kann sich aber danach jedenfalls über den umfang des verkehrs ein bild machen. Lehrreich sind besonders die erfahrungsurteile über den briefwechsel, und die im verflossenen jahre bei der zentralstelle eingelaufenen mögen in folgendem mitgeteilt werden, als fortsetzung der früher veröffentlichten:

369. Ein deutscher lehrer in Kalifornien schreibt am 10. 7. 1909: „Ich lerne immer mehr einsehen, wie schwierig es ist, den briefwechsel zustande zu bringen, und möchte bitten, mir zu verzeihen, wenn ich zu anfang nicht recht geduld haben konnte. Alle bis auf *ein* mädchen hatten am schluß der schule briefe erhalten, und es hat der austausch von briefen und postkarten mir und meinen schülern die größte freude gemacht. Keine meiner schülerinnen versäumte zu schreiben, und ich konnte bemerken, daß diejenigen, die öfter schrieben, schon gelernt hatten, sich besser auszudrücken. Wir fühlen uns für die viele mühe gut belohnt; ich werde auch mein bestes tun, daß diejenigen, die nächstes jahr noch in der schule sind, das begonnene weiterführen.“

370. Eine lehrerin in Dresden am 20. 9. 1909: „Erlauben Sie mir, Ihnen mitteilung von einer großen freude zu machen, die mir neulich widerfahren ist. Als ich kürzlich im schulhause die treppe herunterging, kamen zwei junge mädchen auf mich zu, von denen mich das eine französisch anredete. Es war in der tat eine junge französin, die zwei monate hier in Dresden zu besuch war bei ihrer korrespondentin. Vor fünf jahren hatte ich einer selektanerin ihre adresse gegeben, vor vier jahren war die selektanerin aus der schule getreten, und ich hatte sie schließlich aus den augen verloren. Nun kam sie aus dankbarkeit und freude zu mir, um mir ihre korrespondentin vorzustellen. Ich lud mir die jungen mädchen ein, um näheres zu erfahren, und freute mich dann sehr, zu hören, daß sie eifrig weiter korrespondirt hatten auch ohne meine aufsicht. Die junge französin machte einen sehr netten eindruck und schien sich hier sehr wohl zu fühlen. Sie hat ihre deutsche freundin für nächstes jahr nach Le Puy eingeladen.“

371. Ein französischer gymnasiallehrer bei einer anmeldung vom 14. 10. 1909: *Trois d'entre eux ont été abandonnés par leurs correspondants, les autres correspondent pour la première fois. Parmi mes autres élèves, les uns correspondent depuis un an ou deux ans au plus. C'est vous dire que je suis très satisfait des résultats obtenus: mes élèves ont des relations vraiment amicales avec leurs camarades allemands. Je ne puis résister au désir de vous citer un passage d'une lettre reçue dernièrement par un de mes élèves de troisième:* „Lieber Emil, meiner ansicht nach hat unsere bisherige korrespondenz schon längst einige gute früchte gebracht. Die bedeutungsvollste ist aber wohl die, daß sich in uns zwei innige freunde und kameraden zusammengefunden haben,

die wohl in vieler hinsicht zusammenpassen. Ich habe viele freunde und bin sehr von meinen klassengenossen gelitten, aber mein bester freund bist Du, und ich sehne den tag herbei, an welchem wir uns persönlich sehen und, wenn es das schicksal fügt, persönlich miteinander verkehren werden." *J'ajouterai que je corresponds depuis bientôt deux ans avec une jeune dame américaine et que nous prenons l'un et l'autre beaucoup d'intérêt à ces relations.*

372. Ein leipziger lehrer am 15. 10. 1909: „Ich benutze die gelegenheit, um Ihnen meinen zusammenfassenden dank für die mir in den letzten drei jahren gütigst übermittelten adressen auszusprechen. Es hieße eulen nach Athen tragen, wollte ich zu der unleugbaren tatsache, daß die korrespondenz ein den unterricht belebendes mittel ist, weitere beweise bringen. Übrigens habe ich den eindruck gewonnen, daß der sprachbildende vorteil der einrichtung nicht allein in dem direkten briefverkehr eines korrespondentenpaares zu suchen ist, sondern — je nach dem grade der teilnahme, die der kontrollirende lehrer der korrespondenz seiner schülerinnen entgegenbringt — fast ebenso sehr in der allein durch diese teilnahme hervorgerufenen steigerung, die das interesse der zöglinge am unterrichtsfache erfährt."

373. Eine schlesische lehrerin am 19. 9. 1909: „Einige unserer schülerinnen treiben den briefwechsel mit großem eifer, und die oft reizenden briefe der französinnen machen uns allen viel freude. Auch einige der abgegangenen schülerinnen setzen den briefwechsel fort. Leider ist bei einigen der briefaustausch ganz eingeschlafen."

374. Eine lehrerin im Michigan am 23. 10. 1909: *It is three years since I have sent you a list of my pupils, but among the various other means we are using to interest our young people in the country and people as well as the language of Germany, I feel that the opportunity offered by the Deutsche Zentralstelle is too valuable to be neglected. Now and then I hear of students long graduated from our school, who are still hearing from their German correspondents. Several others have lamented the fact that their letters go unanswered, while, to be sure, in a very small number of cases, our boys and girls have been negligent. I wish to thank you very heartily for previous assistance, and hope you can provide each of the pupils with a correspondent. They are asking already how soon they may look for a letter.*

375. Eine lehrerin in Massachusetts, am 25. 10. 1909: *The correspondence has been a source of great pleasure and valuable instruction to our pupils. For instance, in speaking of Lübeck, it was delightful to have one of the girls bring in a number of postal cards and two letters containing descriptions of that city. We have had the same experience with other cities. I hope that these pupils may be as fortunate in their correspondence as others have been.*

376. Ein lehrer in Deutsch-Böhmen, am 26. 10. 1909: „Indem ich wie im vorjahre um die vermittelung von adressen ersuche, erlaube ich mir zu bemerken, daß das starke interesse, das meine schüler durch ihre überaus zahlreiche anmeldung bekunden, am besten für die vortrefflichkeit dieser einrichtung spricht. Ich werde es mir auch in diesem jahre angelegen sein lassen, den briefwechsel fördernd zu

überwachen und seine resultate für die zwecke des unterrichts auszunützen.‘

377. Eine lehrerin in Massachusetts, am 28. 10. 1909: *The letters received by our pupils were very interesting and a great pleasure to those who received them. One girl has received also very pretty birthday and Christmas gifts which delighted her, and of course she returned the compliment.*

378. Eine rheinische oberlehrerin, am 9. 11. 1909: „Durch einen früheren gut ausgefallenen versuch ermuntert, ersuche ich Sie um gefällige berücksichtigung der beigeschlossenen adressen.‘

379. Eine lyzeallehrerin in Österreich, am 12. 11. 1909: „Ich kann nur gutes über den briefwechsel sagen. Wenn unsere mädchen die sache mit eifer und geschick anfassen, so finden sie in den allermeisten fällen auf der anderen seite ein sehr gutes entgegenkommen. Die französinnen müssen zum prompten erwidern der briefe freilich oft *erzogen* werden, allein ihre briefe sind hübsch, meist interessant und zeigen viel herzlichkeit. Die französinnen waren es, die ihren korrespondentinnen zuerst weihnachtsgeschenke sandten, und so trafen nett gebundene exemplare von *Pêcheurs d'Islande, Tartarin de Tarascon* usw. hier ein, wofür unsere schülerinnen Storms *Novellen*, Scheffels *Trompeter von Säckingen* hinschickten. Der briefwechsel wurde bei manchen so freundschaftlich, daß in einem falle sogar die eltern in verkehr traten.‘

380. Eine preußische lehrerin, am 14. 11. 1909: „In diesem jahre sind bis jetzt nur zwei mädchen zu einem englischen briefwechsel fähig. Ich hoffe, daß die anderen schülerinnen der klasse, angeregt durch die vergünstigung, die die zwei besten in der erlaubnis zu englischem briefwechsel empfangen, ihre anstrengungen verdoppeln werden, um auch zu solchem brieflichen verkehr fähig zu werden.‘

381. Eine mecklenburgische lehrerin, am 14. 11. 1909: „Einige meiner schülerinnen sind sehr enttäuscht, von ihren erhofften korrespondentinnen gar keine antwort erhalten zu haben, und bitten freundlich, ihnen zu dem ersehnten briefwechsel zu verhelfen. Die übrigen schülerinnen haben schon mehrfach nachrichten erhalten und sind zum teil ganz begeistert von ihren fernen ‚freundinnen‘. Ich lese fast alle ankommenden briefe und habe an den meisten wirkliche freude.“

382. Eine wiener lyzeallehrerin, am 18. 11. 1909: „Ich habe im vergangenen schuljahr wieder die besten erfahrungen gemacht; von den 45 adressen, die Sie mir sandten, ergaben sich in zehn fällen außerordentliche resultate, in 25 recht gute, die übrigen zehn führten zu einer annehmbaren, allerdings nur einjährigen korrespondenz.“

383. Eine lehrerin in Delaware, 24. 11. 1909: *I want to thank you for your kindness in the past, and to say that the letters received from German correspondents have always been a source of real pleasure to our students.*

384. Eine lehrerin in Wisconsin, am 25. 11. 1909: „Die schülerinnen, die bereits letztes jahr briefe austauschten, haben solch reges interesse daran genommen, daß ich meine reine freude daran hatte. Zwei der schülerinnen haben die schule verlassen, korrespondiren aber trotzdem noch immer weiter. Erst gestern sagte mir die freundin der einen: *She wouldn't give it up for anything.*“

385. Eine lehrerin in Neuyork, 26. 11. 1909: „Ermuntert durch den vorzüglichen erfolg in früheren jahren mit dem schülerbriefwechsel richte ich freundlichst an Sie die bitte um neue adressen. Der briefwechsel ist jetzt sozusagen eine einrichtung für unsere schule geworden, und die schüler ersuchen schon vorzeitig, demselben beitreten zu dürfen.

„Über meine bisherige erfahrung kann ich nur sagen, daß der schülerbriefwechsel nicht nur vom größten nutzen gewesen ist, da er die schüler anregt und fördert, sondern auch das größte interesse wachruft und erhält, selbst nachdem die schüler die schule verlassen haben. Ich weiß von einer ganzen anzahl unserer schüler, die schon jahrelang nach verlassen der schule den briefwechsel noch fortsetzten. Einige derselben haben bei einem jeweiligen besuche in Deutschland ihre korrespondenten persönlich kennen gelernt und sind gegenseitig liebe freunde geworden.“

386. Der direktor des deutschen mädchenlyzeums in Prag II, reg.-rat Bardachzi, am 26. 11. 1909: „Ich bemerke, daß an der hiesigen anstalt die beteiligung der schülerinnen an dem englischen briefwechsel seit dem schuljahre 1902—03, an dem französischen seit 1904—05 eingeführt ist und mit sehr erfreulichem erfolge betrieben wird. Ich beehre mich, Ihnen jahresberichte unserer anstalt aus den jahren 1903, 1904, 1905 und 1909 zuzusenden. Daraus werden Sie ersehen, daß wir tabellen über den briefwechsel schon 1904 (*Jahresbericht*, s. 25) und seither alljährlich veröffentlicht haben. Bezüglich der einführung sei noch auf *Jahresbericht* 1903, s. 8 hingewiesen.“

An dieser stelle heißt es: „Von der überzeugung geleitet, daß der briefwechsel mit gleichaltrigen genossinnen, abgesehen von dem allgemein bildenden einflusse, für die erlernung einer fremden sprache bedeutende vorteile biete, begrüßte und unterstützte die direktion die diesbezüglichen bestrebungen des lehrers der englischen sprache in der VI. lyzealklasse nach kräften, und es gelang, 21 schülerinnen dieser klasse zur eröffnung eines brieflichen verkehrs mit altersgenossinnen in Großbritannien und Nordamerika anzuregen. Dank dem entgegenkommen des leiters der deutschen zentralstelle, der unseren schülerinnen beinahe postwendend die erbetenen adressen zumittelte, entwickelte sich rasch ein reger briefwechsel. Der erfolg blieb tatsächlich hinter den gehegten erwartungen nicht zurück.“

387. Ein lehrer deutscher herkunft in Schottland, am 29. 11. 1909: „Wir fingen mit dem schülerbriefwechsel in unserer schule vor zehn jahren an und haben nie aufgehört. *Alle* schülerinnen meiner drei höchsten deutschen klassen nehmen, ohne jeden zwang, daran teil, und zwar mit großem interesse und vergnügen. Mehrere der ersten korrespondentinnen, obgleich verheiratet und im besitze von kindern, führen die korrespondenz immer noch fort. Diesen sommer ereignete sich ein äußerst interessanter fall: Eine meiner schülerinnen, die jetzt an hiesiger universität studirt, hat schon seit 6—7 jahren mit einem deutschen mädchen korrespondirt, aber die beiden hatten sich natürlich nie gesehen. Diesen sommer nun war meine schülerin in Deutschland, und da die hochzeit ihrer korrespondentin zur selben zeit — in Halle — stattfand, so wurde sie dazu eingeladen und war eine der

brautjungfern. Sie blieb eine woche bei den eltern und amüsirte sich sehr."

388. Eine französische lehrerin, am 30. 11. 1909: *Je souhaite que cette année-ci mes élèves aient plus de chance avec leurs correspondantes que l'année dernière. Il n'y a eu qu'un seul échange de lettres. Les jeunes Allemandes ont écrit une première fois, mais n'ont jamais répondu aux lettres de mes élèves qui cependant eussent été enchantées d'avoir avec elles une correspondance suivie.*

(Schluß folgt.)

Leipzig. MARTIN HARTMANN.

VI. BAYERISCHER NEUPHILOLOGENTAG.

(Schluß.)

In der zweiten allgemeinen sitzung, samstag, den 2. april, morgens 9 uhr, begrüßt der vorsitzende die erschienenen regirungsvertreter, die regirungsräte dr. Steinmüller und dr. Döberl, und verliest dann die auf das huldigungstelegramm ergangene antwort der kgl. geheimkanzlei, ebenso das danktelegramm des ehrenmitgliedes geh.-rat dr. Breymanns.

Dann nimmt herr konrektor dr. R. Ackermann (Nürnberg) das wort zu der „trennung von französich und englisch in der bayerischen lehramtsprüfung".

Es sind drei thesen aufgestellt:

1. In übereinstimmung mit der auf dem letzten *bayerischen* und *deutschen* neuphilologentage angenommenen these, laut welcher für die lehramtsprüfung die zwangsweise kombination von französisch und englisch abgewiesen wurde, ist in der künftigen bayerischen prüfungsordnung die *trennung von französisch und englisch* erwünscht.
2. Es werden folgende neue kombinationen von prüfungsfächern empfohlen:
   a) französisch, deutsch, geschichte;
   b) englisch, deutsch, geschichte.
3. Während der übergangszeit ist auch die kombination *französisch mit englisch* zu ermöglichen.

Die notwendigkeit der trennung ist das ergebnis der heutigen entwickelung der mächtig aufstrebenden sprachwissenschaft. Wie sie nun an den hochschulen schon eingetreten ist, so erweist sie sich auch im neusprachlichen mittelschulunterricht als unabweislich. Schon in technischer hinsicht ist es für den einzelnen in der regel unmöglich, beide sprachen zu beherrschen, wie es die ideale fordern. Daher tauchte diese forderung auf allen tagungen seit 1904 auf. In Würzburg wurde 1908 eine diesbezügliche these angenommen. Verschiedene autoritäten wie Wendt, Budde, auch geh.-rat Münch, sind nur noch aus praktischen gründen dagegen. Jedenfalls ist die trennung erforderlich, nicht nur im interesse der gründlichen durchbildung des neuphilologen, sondern auch in anbetracht seiner möglichen leistungsfähigkeit in gleichmäßiger praktischer sprachbeherrschung und wissen-

schaftlicher fortbildung in beiden sprachgebieten gegenüber den anforderungen des heutigen unterrichts. Stellt sich nun die entlastung von einer fremden sprache als eine zwingende notwendigkeit dar, so erscheint doch die kombinirung der fremden sprache mit einem anderen fache aus schulischem, fachlichem und standesinteresse geboten. Dieses fach ist das deutsche; denn die vergleichenden sprach-, litteratur- und kulturstudien und die interessen des unterrichts weisen darauf hin. Analog der tätigkeit des altphilologen wäre geschichte anzugliedern, die ohnehin einen teil des neuphilologischen studiums ausmacht, und so einerseits die sprachlich-historischen fächer gegenüber den mathematisch-naturwissenschaftlichen, zu denen auch geographie treten würde, zu vereinen. Redner begrüßt diese vereinigung insbesondere im interesse der entwickelung des mittelschulwesens wegen der dann möglichen einführung des bewährten ordinariatssystems, an den realanstalten, weshalb die neugruppirung auch an maßgebender stelle bereits erwogen werde. Sie würde auch ein wichtiger schritt zur vereinheitlichung der lehrfächerverteilung und des prüfungsmodus für ganz Deutschland sein. Nur für die übergangszeit sei die bisherige kombination noch zu ermöglichen.

In der generaldebatte erklärt zuerst direktor dr. Herberich (Nürnberg) seine zustimmung, beantragt aber für these 1 die fassung „dringend notwendig". Auch wünscht er für these 2 wahlfreiheit der fächer.

Konrektor Eidam (Nürnberg) wendet sich gegen die trennung. In Würzburg sei 1908 die betreffende these nur mit zwei stimmen mehrheit angenommen worden. Er habe nicht die überzeugung, daß die art, die sich bei uns historisch entwickelt habe, sich plötzlich überlebt habe. Der ausdruck „beherrschung der fremden sprache" sei zu anspruchsvoll. Wenn die trennung an der hochschule nötig sei, sei sie es noch lange nicht an der mittelschule. Redner befürchtet eine zunahme des spezialistentums und eine weitere belastung der schüler.

Allerdings werde man auf die anregung der ersten hauptversammlung zurückkommen müssen, die verbindung mit dem deutschen in den unteren und mittleren klassen zu verlangen. Aber jedenfalls bringe der deutsche unterricht in der korrektur eine größere belastung als eine zweite fremdsprache. Wenn nun die anforderungen des modernen geschichtsunterrichts hinzukommen, sei die belastung noch größer. Wer nur eine der beiden sprachen kenne und lehre, den könne er nicht als neuphilologen betrachten (lebhafter widerspruch). Die engen beziehungen zwischen beiden sprachen müssen sowohl beim studium wie beim gründlichen unterricht berührt werden. Redner fürchtet, daß nach der trennung die eine sprache ganz vernachlässigt werde, was sich beim unterricht in den oberen klassen schwer rächen werde. Die altphilologen denken wohlweislich nicht an eine trennung von latein und griechisch. Redner schlägt vor: eine sprache als hauptfach, die andere als nebenfach; beide sind im ersten prüfungsabschnitt wie jetzt zu behandeln, dann erst beginne die wahlfreiheit. Das deutsche solle für die unteren klassen hinzutreten.

Prof. dr. Modlmaier (Würzburg) weist auf die bedürfnisse des humanistischen gymnasiums hin. Dort könne man mit der neuen kombination nichts anfangen; er schlägt vor: romanisten (französisch und

latein) und germanisten (deutsch und englisch), oder eine sprache als haupt-, eine als nebenfach.

Universitätsprofessor dr. Hartmann (München): In anbetracht der für die trennung wie die kombinationen sich ergebenden schwierigkeiten möchte er zugleich im namen des herrn prof. dr. Sieper die fassung vorschlagen:

In übereinstimmung usw. ist in der künftigen bayerischen prüfungsordnung die *wahlfreie* verbindung mehrerer fächer in der zu bildenden realistisch-neusprachlichen gruppe erwünscht. Eine belastung des kandidaten mit *drei* hauptfächern erscheint aber unzulässig.

Redner wendet sich zum schlusse gegen die beibehaltung von französisch und englisch in der übergangszeit.

Die herren prof. Martin (Ansbach), prof. dr. Sieper (München) und reallehrer dr. Uhlemayr (Nürnberg) befürworten die trennung und zum teil auch die wahlfreiheit der fächer.

In seinem schlußwort widerlegt konrektor dr. R. Ackermann die vorgebrachten einwürfe und weist darauf hin, daß die meisten redner sich zustimmend äußerten.

Vor der abstimmung beantragt reallehrer dr. Uhlemayr (Nürnberg) über die trennung und die neuen kombinationen gesondert abzustimmen.

Konrektor Eidam wünscht einen unterschied zu machen zwischen haupt- und nebenfach; schlägt als zusatz vor: trennung von französisch und englisch als hauptfach.

Der vorsitzende hat zwar bedenken gegen den zusatz, da die bayerische prüfungsordnung keine nebenfächer kenne, schreitet aber auf wunsch des antragstellers zur abstimmung.

These 1 wird mit 63 gegen 19 stimmen angenommen, ebenso de zusatz Eidam mit sechs stimmen mehrheit.

These 2 erhält die fassung (Hartmann-Sieper): Es wird die wahlfreie verbindung mehrerer fächer innerhalb der zu bildenden neuphilologisch-realistischen gruppe empfohlen, und wird mit allen gegen zwölf stimmen angenommen.

These 3 fällt aus.

Der vorsitzende konstatirt, daß damit die wichtigste frage der tagung erledigt sei.

Es folgt die beratung der von universitätsprofessor dr. H. Varnhagen (Erlangen) und reallehrer dr. Degenhart (München) gemachten *Vorschläge zur reform der bayerischen neuphilologischen prüfungsordnung.*

Referent und korreferent verzichten unter hinweis auf die früheren verhandlungen zu dieser sache auf eine generaldebatte und ersuchen sofort in die spezialdiskussion einzutreten.

These 1, die zahl der prüfungen betreffend, wird zurückgestellt.

These 2: Die zulassung zum ersten prüfungsabschnitt und damit zur prüfung überhaupt setzt ein mindestens vierjähriges studium voraus.

Universitätsprofessor dr. Sieper schlägt vor: Der *abschluß* des ersten prüfungsabschnitts setzt ein mindestens vierjähriges studium voraus. Die jetzige teilung in zwei termine sei beizubehalten, so daß die prüfung in *einem* fache schon nach drei jahren abgelegt werden

könne. (Die ursprüngliche fassung würde auf sechs jahre studium hinauslaufen.)

Nach weiteren bemerkungen der herren konrektor Eidam, dr. Degenhart, universitätsprofessor Hartmann, dr. Schiedermair und des vorsitzenden wird die fassung angenommen.

These 2: Der *abschluß* des ersten prüfungsabschnitts setzt ein mindestens vierjähriges universitätsstudium voraus.

These 3: Die absolventen der oberrealschulen müssen zum zwecke der zulassung zur prüfung den nachweis erbringen, daß sie mindestens den fakultativen lateinkurs an der oberrealschule besucht und die dafür vorgeschriebene prüfung bestanden haben, wird ohne debatte einstimmig angenommen.

These 4: Der zweite prüfungsabschnitt, der im wesentlichen seinen wissenschaftlichen und speziell philologischen charakter beibehalten soll, kann frühestens ein, spätestens drei jahre nach dem bestehen des ersten abschnitts abgelegt werden.

Universitätsprofessor dr. Sieper schlägt vor: spätestens fünf jahre, mit rücksicht auf die kandidaten, die gezwungen seien, nach dem ersten prüfungsabschnitt privatstellungen anzunehmen.

Reallehrer dr. Uhlemayr (Nürnberg) will konstatirt haben, daß nach dem ersten abschnitt keine anstellung erlangt werden kann.

Ein zusatz von konrektor Eidam: „in der regel" spätestens drei jahre wird abgelehnt, ebenso die erweiterung auf fünf jahre, sodann die these in der ursprünglichen fassung angenommen.

Bei these 5, satz 1 wird ein von privatdozenten dr. Jordan und dr. Schiedermair beantragter zusatz „folgt unmittelbar" abgelehnt und eine von prof. Varnhagen und dr. Jordan begutachtete fassung angenommen.

These 5: Spätestens zwei jahre nach dem bestehen der zweiten prüfung folgt der ein jahr dauernde besuch eines pädagogisch-didaktischen seminars.

These 5, satz 2 fordert einen dritten prüfungsabschnitt, der ausschließlich pädagogisch-didaktischer natur ist.

Korreferent dr. Degenhart: Die forderung ist mit rücksicht auf die these des realschulmännervereins aufgestellt, worin die pädagogische prüfung als ein teil der wissenschaftlichen prüfung verlangt wird. Aber durch die vielen prüfungen verliert die einzelnote an einfluß auf die gesamtnote, wodurch es möglich wird, einen abschnitt, wie zu befürchten den wissenschaftlichen, leicht zu nehmen.

Universitätsprofessor Varnhagen zieht diesen teil der these 5 zurück, wenn der zweite abschnitt wie bisher als wissenschaftlicher behandelt wird.

Dr. Schiedermair weist darauf hin, daß teilweise beabsichtigt wird, das wissenschaftliche examen fakultativ zu machen und eventuell mit dem pädagogischen zu verbinden. Die wissenschaftliche ausbildung müsse vor dem seminarjahr beendet sein; eine pädagogische prüfung sei überflüssig; es genüge, die im seminarjahr gewonnene qualifikation der gesamtnote zuzurechnen.

These 5, satz 2, die dritte pädagogische prüfung betreffend, wird abgelehnt.

Für these 6 beantragt prof. dr. Fauner die fassung: Aus den noten der zwei prüfungsabschnitte und der im seminarjahr gewonnenen qualifikationsnote wird eine gesamtnote in der weise festgestellt, daß die summe dieser drei einzelnoten durch drei geteilt wird. Nach maßgabe dieser gesamtnote erhält der kandidat seinen platz in der amtlichen konkursliste des betreffenden jahres.

Universitätsprofessor dr. Schneegans (Würzburg) befürchtet, daß durch die dreiteilung das wissenschaftliche examen in den schatten gestellt wird.

Universitätsprofessor dr. Schick tritt dem entgegen; er legt auf die lehrbefähigung großes gewicht; desgleichen dr. Schiedermair.

These 6 wird einstimmig angenommen.

Ebenso these 1: Es finden zwei für sämtliche kandidaten obligatorische prüfungsabschnitte statt.

Von den *nebenthesen* gibt nr. 7 zu längerer debatte anlaß: der fremdsprachliche aufsatz soll wie bisher ein allgemeines, kein literarisches thema behandeln.

Demgegenüber schlagen universitätsprofessor dr. Simon und seine freunde vor: Dem beschlusse des letzten bayerischen neuphilologentages gemäß soll der fremdsprachliche aufsatz der litteratur- oder kulturgeschichte des betreffenden landes entnommen werden. Zu diesem zwecke werden je ein jahr vor der prüfung sechs schriftwerke mäßigen umfanges bzw. abschnitte von solchen zu eingehendem inhaltlichen und formellen studium bekannt gegeben. Das thema bezieht sich auf einen von diesen schriftwerken angeregten gesichtspunkt.

Begründung: In der prüfung komme die litteratur- und kulturgeschichte zu wenig zu ihrem recht; sie zähle nur zwei gegenüber den 16 punkten der sprachlichen fächer. Deshalb sei auch der fremdsprachliche aufsatz dazu zu benützen. Die jetzigen aufsätze seien oft gar zu inhaltslos. Die kandidaten würden gezwungen, ihren stil an guten mustern heranzubilden, außerdem sich mehr mit den werken selbst als mit kompendien zu beschäftigen; das verlangten jetzt auch die neuesten mittelschullehrpläne.

Universitätsprofessor dr. Schneegans unterstützt den antrag Simon aufs wärmste.

Universitätsprofessor dr. Varnhagen: Diesen modus haben wir bis 1895 gehabt, aber abgeschafft, weil manche kandidaten gewisse kompendien auswendig lernten und reproduzirten.

Universitätsprofessor Schick befürchtet, daß dann die kandidaten nur mehr ausschnitte aus der litteraturgeschichte studiren.

Prof. dr. Simon erinnert an die litteraturgeschichte in der mündlichen prüfung. Nach weiteren äußerungen von konrektor dr. Ackermann und dr. Sieper wird these 7 in der *ursprünglichen* fassung mit 40 gegen 29 stimmen bei zehn stimmenthaltungen angenommen.

Vier weitere thesen, die berechnung des prüfungsergebnisses und die wissenschaftliche arbeit und prüfung betreffend, werden als material in den bericht an die oberste schulbehörde aufgenommen.

Es soll nun über die these 2 von dr. Schiedermair abgestimmt werden.

Dr. Schiedermair erklärt, daß seine gestrigen ausführungen keinen

vorwurf gegen die isolirten fachseminare enthalten hätten, aber durch die neuerrichtung eines solchen in Nürnberg sehe er ein gutes prinzip durchbrochen.

Konrektor dr. Waldmann und konrektor dr. Ackermann halten ihre ansicht aufrecht, daß in den isolirten seminarien dasselbe geleistet werden könne.

Dr. Schiedermair zieht seinen antrag zurück. Er hoffe, seiner sache besser zu dienen, wenn er warte, bis die ansichten hinreichend geklärt seien.

Prof. dr. Fauner nimmt die these wieder auf. Sie wird ohne abstimmung als material in folgender form dem protokoll beigelegt: Die bisher an verschiedenen seminarien betätigte gepflogenheit, verschiedene fachgruppen zu vereinigen, soll tunlichst beibehalten werden.

Auf die äußerst lebhaften debatten der zweiten allgemeinen sitzung folgte der von der ortsgruppe München gegebene weinfrühschoppen in der ratskellertrinkstube, der sehr angeregt verlief.

Vorsitzender prof. Martin feierte die gastliche stadt München.

Universitätsprofessor Bouvier (Genf) ergriff das wort zu einer warmempfundenen ansprache und dankte für die zahlreichen anregungen, die er aus der tagung geschöpft habe.

In der dritten allgemeinen sitzung, nachm. 4½ uhr, spricht gymnasialprofessor dr. B. Herlet (Bamberg) über die *Erwerbung eines praktischen wortvorrats im neusprachlichen elementarunterricht.*

Wenn man vom gesichtspunkt der wortschatzbehandlung aus die lehrbücher durchmustert, so findet man, daß die einen sie dem zufall überlassen, die anderen das ziel auf verschiedenen wegen zu erreichen suchen. Der grund für dieses verschiedenartige vorgehen liegt in der unklarheit bezüglich der wortschatzbehandlung. Um die aneignung eines genügenden wortschatzes zu fördern, schlägt redner vor, es solle sich an ein übungsbuch, das sich bezüglich des wortschatzes in konzentrischen kreisen vorwärts bewegt, ein vokabular in der weise anschließen, daß durch technische mittel deutlich auseinandergehalten würde, was davon auf die einzelne klasse oder stufe entfiele. Diese einrichtung würde zugleich eine immanente repetition mit sich bringen, wobei der schüler den bereits gewonnenen wortvorrat (gesondert von nur selten vorkommenden wörtern und formen) stets vor augen hätte. Bei planmäßiger durchführung dieser methode würden entschieden bessere resultate — ohne mehrbelastung des schülers — die folge sein.

Rektor dr. Wimmer (Zweibrücken): Das wortmaterial muß hauptsächlich aus der lektüre gewonnen werden.

Prof. dr. Rosenbauer (Lohr): Wichtig ist, daß der wortschatz in konzentrischen kreisen angeordnet wird.

Die these dr. Herlets:

> Die organische verbindung des lehrbuchs mit einem systematisch geordneten vokabular ist zu erstreben,

wird einstimmig angenommen.

Es folgt der vortrag des reallehrers dr. Th. Prosiegel (München): *Zum kapitel der logisch-formalen schulung im fremdsprachlichen unterricht an den bayerischen real- und oberrealschulen.*

Die logisch-formale schulung kann bestehen in der grammatischen

schulung und in der sprachlich-logischen schulung. Die erstere bleibt beim einzelworte und seiner form stehen, also dem „äußeren gewand der spracherscheinung", vermittelt ein gewisses wissen, ist aber weder erziehungs- noch bildungsvermittelnd und ist als *grammatica militans* nur ein weiteres moment der überbürdungsfaktoren. Die zweite wirkt erzieherisch wie bildungsvermittelnd. Sie bleibt nicht bei den äußeren erscheinungen der sprachformen stehen, sie dringt in den sprachgeist als solchen ein, sucht die grammatischen funktionen, die verbindung von wort mit wort, gedanken mit gedanken zu erschließen; sie sucht ihre aufgabe in der lösung des sprachgefühls; ihr materielles hauptkapitel ist die aneignung des wortschatzes, ihr hauptarbeitsfeld liegt im intensiven lektürebetrieb, ihre früchte sind zu suchen in der heilsamen förderung muttersprachlichen kennens und könnens, durch die übersetzung aus der fremden in die deutsche sprache.

Schließlich begründete in knapper form konrektor dr. Ackermann (Nürnberg) zwei thesen:

a) In der vierten klasse des reformrealgymnasiums (Nürnberg) ist die dem latein zugewiesene hohe stundenzahl (zehn) um zwei stunden zu vermindern, die dem (bis jetzt nur mit drei stunden bedachten) französischen zugute kommen müßten;

b) das realgymnasium ist entsprechend seiner eigenart zu einem neusprachlichen gymnasium auszubauen; dem französischen und englischen ist daher eine größere stundenziffer zuzuweisen nach folgendem schema:

	klasse: IV	V	VI	VII	VIII	IX	summa	
Französisch . .	6	5	5	4	4	4	28	49 stunden.
Englisch . . .	—	5	4	4	4	4	21	

Prof. dr. Bock (Nürnberg) befürwortet die these b), die schon vor zwei jahren angenommen wurde.

Reallehrer dr. Leykauf möchte, daß das reformrealgymnasium an stelle des realgymnasiums trete und zum neusprachlichen gymnasium ausgebaut werde.

Konrektor Eidam ist für die stundenvermehrung; doch hat er bedenken gegen den ausdruck neusprachliches gymnasium, da das realgymnasium an neusprachlichen stunden noch immer gegen die oberrealschule zurückstehe.

Prof. dr. Bock: Die ausgestaltung der schultypen ist noch nicht spruchreif und steht nicht auf der tagesordnung.

Prof. Rosenbauer wünscht eine freiere gestaltung der oberstufe.

Die beiden thesen werden einstimmig angenommen.

In der folgenden geschäftssitzung erstattete kassenwart prof. Gaßner (München) bericht über den kassenstand, der sehr günstig sei. Dem kassirer wurde entlastung erteilt und der dank für seine mühewaltung ausgesprochen.

Beim kapitel wünsche und anregungen stellte reallehrer dr. Wetzlar den antrag, es möchte bei der lektüre die benützung fortlaufender präparationen gestattet werden. Die anregung wird beifällig aufgenommen. Prof. dr. Bock erklärt sich bereit, für die nächste tagung ein referat zu übernehmen.

Prof. Scheffler (Dresden) empfiehlt kräftige förderung der Diezstiftung und finanzielle unterstützung der bestrebungen des professors Thudichum; er hält die anschaffung phonographischer apparate zu lehrzwecken für sehr wertvoll.

Konrektor Ackermann wünscht schritte zur baldigen veröffentlichung des gesamtlehrplans des reform-realgymnasiums.

Reallehrer dr. Schiedermair teilt mit, daß er sich mit vorbereitung der herausgabe einer *Süddeutschen zeitschrift für neusprachlichen unterricht* befasse und in zwei jahren schon resultate melden zu können hoffe. Die anregung wurde lebhaft begrüßt. Weitere anregungen wurden lediglich zur kenntnis genommen.

Gymnasialprofessor dr. Buchner berichtet dann über beantragte satzungsänderungen. Es sei daraus hervorgehoben, daß der beitrag der außerordentlichen mitglieder mit 2 mark dem der ordentlichen gleichgestellt wurde; daß die mitglieder größerer städte ortsgruppen bilden sollen; daß die hauptversammlungen alle zwei jahre stattfinden und vorträge, thesen usw. drei monate vorher anzumelden sind. Die vorgeschlagenen änderungen wurden debattelos angenommen.

Bei den neuwahlen wurde prof. N. Martin (München) als erster, prof. dr. Buchner als zweiter vorsitzender, prof. dr. Gaßner als kassenwart, reallehrer dr. Degenhart als schriftführer und rektor Arnold als beisitzer einstimmig wiedergewählt. Dazu kommen die vorsitzenden der ortsgruppen: reallehrer dr. Scherer (München), konrektor Eidam (Nürnberg), konrektor Waldmann (Erlangen), prof. Geist (Würzburg) als beisitzer.

Der dritte Bayerische Neuphilologentag wird zu ostern 1912 zu Erlangen stattfinden, wozu konrektor Waldmann die einladung überbringt. Prof. Varnhagen teilt hierzu noch mit, daß der dortige bürgermeister die tagung freudig begrüßen werde (beifall).

Prof. Martin dankte den referenten und den teilnehmern, insbesondere auch dem vertreter des staatsministeriums konrektor dr. Steinmüller, der bis zum schlusse ausgeharrt habe, und reg.-rat dr. Döberl, der der vormittagssitzung mit so großem interesse gefolgt sei.

Die versammlung gab zum schlusse ihrem danke für die gewandte versammlungsleitung durch ein begeistertes hoch auf ihren vorsitzenden ausdruck.

Mit der tagung war eine von reallehrer dr. Schiedermair arrangirte umfangreiche *lehrbücherausstellung* verbunden, die von zahlreichen münchner und auswärtigen verlegern sowie dem münchner pädagogischen seminar mit wertvollen und interessanten neuphilologischen neuerscheinungen beschickt war und stark besucht wurde.

München. Holl.

BESPRECHUNGEN.

Ferdinand Brunot, *L'Enseignement de la Langue française — Ce qu'il est — Ce qu'il devrait être dans l'Enseignement primaire.* Paris, Armand Colin. 1909. 192 p. 2 fr.

Voici quelqu'un à qui l'on ne saurait reprocher ni de ne pas assez aimer sa langue, ni de ne pas assez la connaître. Naguère encore, pour beaucoup de philologues d'Outre-Rhin, un Français qui parlait de sa langue avec un tempérament ardent et en un style vibrant, était suspect ou de dilettantisme, ou de chauvinisme, ce qui est également peu scientifique. J'ignore si Ferdinand Brunot jouit en Allemagne de toute la légitime autorité que lui assurent ses travaux définitifs sur l'Histoire de la langue française. Pourtant, et cela semble plutôt rare, cet historien accompli des choses du passé n'est pas absorbé par le passé; au contraire, c'est dans l'étude de l'évolution de la langue, dans l'histoire des crises parfois tragicomiques qu'ont traversées la langue et l'orthographe, qu'il a puisé ces idées, «dangereuses», hérétiques aux yeux de la vieille Académie, voire de la Sorbonne, qui font de lui, avec MM. Paul Meyer et Paul Passy, un des principaux représentants de la réforme en France. J'entends d'une réforme radicale: Brunot va aussi loin dans ses conclusions que Viëtor et Passy, sans que d'ailleurs son intérêt se borne à la philologie française: il préside «L'Education moderne», la jeune «Société pour la réforme et le perfectionnement de l'Éducation nationale» fondée en 1901, qui se propose de provoquer un mouvement d'opinion tendant à une révision générale de la législation scolaire, et déclare la guerre à tout ce qui, dans l'éducation officielle, est survivance inutile d'un passé désormais en désaccord avec les exigences impérieuses de la vie et de la science modernes.

Pour le moment, le savant historien s'est arraché à ses travaux pour se faire — instituteur. Oui, ni plus ni moins. Au cours de langue française qu'il publie depuis 1905 avec M. Bony, Inspecteur de l'Enseignement primaire,[1] il a fait suivre l'année dernière le complément théorique: *L'Enseignement de la Langue française — Ce qu'il est — Ce qu'il devrait être dans l'Enseignement primaire.* Ce livre répondait, en France, à un véritable besoin. On n'avait guère fait pour l'école primaire ce que depuis quelques années les maîtres les plus distingués, M. Gustave Lanson à leur tête, ont fait pour l'enseignement moyen, par les Conférences du Musée Pédagogique. M. Bony a recueilli les leçons de méthodologie française professées par M. Brunot à la Sorbonne, en 1908—09, devant un auditoire d'instituteurs. Les professeurs de l'enseignement moyen, tant allemands que français, auraient grandement tort de croire, en en jugeant d'après le titre, que cet ouvrage n'est point écrit pour eux. Tout en critiquant plus particulièrement les abus existant dans l'enseignement primaire en France, ce livre s'adresse à nous tous, professeurs de français, et nous ferons bien de le méditer. Qu'il nous soit permis d'en dégager les idées générales; fatalement, il y en aura quelques-unes qui sont connues de tout le monde, surtout de nos collègues allemands; mais il les intéressera de savoir où en est la question de la réforme de l'enseignement du français dans le pays même de la langue française, où la bourgeoisie demeure si fortement attachée à la superstition du vieil enseignement classique. Car il y a une crise du français en France

---

[1] Paris, Armand Colin, 3 vol.

même; et comme le disait M. Brunot dans un langage plein d'humour, au Congrès International des Langues Vivantes, à Paris, beaucoup de gens, en France, considèrent encore le français comme une langue morte, et l'enseignent comme telle.

* * *

La question capitale de l'enseignement du français, c'est celle de l'enseignement grammatical. Aujourd'hui, la jeune génération des professeurs de l'enseignement moyen, éclairés par l'étude de la grammaire historique, sur la véritable valeur de la «logogmachie» grammaticale, montre un scepticisme élégant vis-à-vis de tant de choses fastidieuses et fausses qui traînent encore dans les manuels usuels de grammaire. Le doute entre peu à peu aussi dans l'esprit des instituteurs. «Une immense pitié vous saisit, dit M. Brunot, en pensant aux centaines de mille enfants obligés de subir un enseignement fait de pareilles aberrations» (p. 12), telles que: les Kyrielles des Conjugaisons, les définitions classiques, fausses en grande partie, comme celle du pronom p. ex.; les classifications à outrance etc. . . .

Pour simplifier les nomenclatures, l'Etat a nommé une commission, d'après laquelle tout ce qui est ou trop abstrait ou simplement inutile doit disparaître.[1] Elle demande que les définitions et les classifications soient remplacées par de simples appellations servant d'étiquettes («pronom» p. ex.). — Un autre préjugé, celui qui considère l'orthographe traditionnelle comme étant la langue même, préjugé néfaste au point de vue pédagogique, et qui s'appuie sur des raisons d'esthétique mal entendues, a donné lieu depuis quelques années à des débats retentissants. *Quousque tandem . . .?* Mais il y a peu d'espoir, dit M. Brunot, de voir, pour le moment, la réforme la plus timide s'accomplir.

Le mal, d'ailleurs, est ancien: l'origine en est la funeste erreur des idéologues du 17ᵉ et du 18ᵉ siècle, qui considéraient la grammaire comme l'expression exacte de la logique. L'idée d'une grammaire générale, d'un «*standard-grammar*», continue à exercer ses ravages. M. Brunot montre par des exemples frappants l'incohérence et l'illogisme des constructions grammaticales. [Ex. Je doute qu'il vienne — Je ne doute pas qu'il ne vienne. (Pourquoi le subjonctif, puisqu'il n'y a aucun doute dans cette seconde phrase?!) De même le pluriel des noms propres, des noms composés, la formation du futur, les verbes impersonnels et tant d'autres chapitres fournissent de nombreux exemples.]

Enseigner le français ou la grammaire, voilà ce qu'il faut se demander. Cela semble élémentaire. La pratique de l'enseignement est plutôt faite pour former de petits grammairiens.

Faudra-t-il donc supprimer tout enseignement grammatical suivi? Il y a une opinion d'un radicalisme intransigeant; mais M. Brunot ne croit pas que des remarques greffées çà et là sur la lecture de mor-

---

[1] V. le rapport de MM. Brunot et Magnet, *Revue Universitaire* du 15 avril 1909.

ceaux choisis puissent fournir matière à un enseignement suffisamment complet. Quand même on réussirait à trouver des textes présentant une gradation des difficultés croissantes, il resterait la grosse affaire de coordonner des matières aussi diffuses. Il se prononce donc pour l'usage de textes accompagnés d'une leçon de grammaire.

Pour l'enseignement du vocabulaire, M. Brunot réclame énergiquement la méthode intuitive: «la chose d'abord, le mot ensuite.» «Cette méthode, dit-il, donnera à l'écolier la saine habitude de ne pas se payer de mots, de ne pas surcharger sa mémoire de vocables vides de sens, ou même simplement de mots vagues. C'était le grand défaut d'autrefois. A un homme qui avait conquis les plus hauts grades universitaires, et qui ne pouvait se résoudre à voir la réforme orthographique changer en *f* le *ph* d'*asphodèle*, je m'avisai tout d'un coup de demander: Mais qu'est ce que c'est done que cette plante? Mon interlocuteur l'ignorait.» (P. 80.) Commencer par les objets qui sont à la portée de l'enfant, en évitant surtout de faire apprendre des mots détachés, puisque la langue réelle se compose, non pas de mots, mais de groupes de mots, se servir ensuite des collections d'imagerie scolaire, voilà le chemin à suivre. Nul mieux que M. Brunot n'est qualifié pour nous dire jusqu'où doit aller l'enseignement théorique de la grammaire: il faut qu'il soit réduit à un minimum. Il en est de même des définitions de mots. Ce qu'il nous faut encore, c'est une souplesse plus grande dans l'interprétation des phénomènes grammaticaux. N'a-t-on pas vu des maîtres, qui devraient éprouver une légitime satisfaction à éliminer les difficultés syntaxiques énumérées dans le fameux arrêté du 26 février 1901, ne pas tenir compte de ces tolérances, comme si les nuances infinies de la pensée pouvaient tenir dans quelques formules étroites qu'un dogmatisme puéril croyait avoir établies immuablement? «Puisque le langage, fonction de l'espèce, est, comme l'espèce elle-même, dans un éternel devenir, ne donnons pas à des choses changeantes et mouvantes l'apparence des choses rigides et fixes. Introduisons dans la grammaire le sens de la vie.» (P. 121.) Plus de définitions *a priori*, partant plus de théories bâties sur les définitions, parce que, outre qu'elles sont fausses très souvent, elles n'ont aucune valeur pédagogique, car l'enfant ne saurait les comprendre. Déclarons, en grammaire comme ailleurs, une guerre acharnée à la superstition du dogme; remplaçons l'esclavage de la règle par l'obéissance raisonnée et consentie. De cette façon, l'enseignement grammatical, au lieu d'abrutir le cerveau, contribuera à la formation de l'esprit de réflexion, et il aura une valeur proprement éducatrice.

La méthode sera donc intuitive, c'est-à-dire basée sur l'observation; on partira d'un fait particulier, on multipliera les exemples par la collaboration des élèves, pour dégager enfin la règle, la «loi». Il est important de bien choisir ces faits; ainsi, dans le cours de langue française cité plus haut, MM. Brunot et Bony commencent le chapitre du pluriel des substantifs par «cheval», «animal», parce que ces mots donnent plus facilement une idée du pluriel à de petits Français qui savent la langue parlée. — Il faut, ensuite, une méthode sagement graduée, qui par une lente progression mène du simple au complexe;

en ces sens, l'ordre traditionnel des matières, les dix parties du discours, sont un ordre parfaitement antipsychologique (telle est encore la disposition des matières dans les grammaires employées dans les gymnases et *realschulen* du grand-duché de Luxembourg).

* * *

Il n'a été question, jusqu'ici, que de grammaire. Un cours de langue française doit être une coordination de ces divers éléments: Grammaire, vocabulaire, lecture, rédaction ou composition. La lecture et la grammaire doivent se rapprocher davantage, de même que la lecture et la composition ne sont que trop souvent séparées. On a fait un abus considérable de l'imagination dans la composition: il faut que par une culture plus soigneuse des sens elle se rapproche de la vie. Dans ces exercices, l'étude de l'emploi des qualificatifs devra s'élever de degré en degré, de la simple image à l'art de l'évocation.

La lecture des romantiques et surtout des contemporains fournira des exemples innombrables. L'analyse des qualificatifs conduira au seuil de la philosophie; ce sera une occasion de rendre l'étude du vocabulaire attrayante autant qu'instructive que d'étudier la vie des mots et les souvenirs historiques ou géographiques qu'ils rappellent par leur origine et leurs transformations. Il n'est pas jusqu'aux leçons de morale, de politesse et de sincérité qu'un enseignement bien entendu peut communiquer (cf. les changements des modes. Exemples fort suggestifs pp. 185—188). Ainsi, par une habile concentration des matières les plus diverses, par la formation d'associations fécondes, que de ressources pourra-t-on trouver dans les plus humbles leçons, et les plus arides!

Luxembourg. M. ESCH.

Hülfsmittel zur französischen litteraturgeschichte.

1. BORNECQUE-RÖTTGERS, *Recueil de morceaux choisis d'auteurs français. Deuxième édition*, revue et considérablement augmentée. Berlin, Weidmann. 1909. XXIV + 615 pages. M. 5,40.
2. C. CURY et O. BOERNER, *Histoire de la littérature française à l'usage des étudiants.* Leipzig, B. G. Teubner. 1908. XII + 387 pages. M. 5,—.
3. FR. KLINCKSIECK, *Anthologie der französischen litteratur des 18. jahrhunderts.* Leipzig, Renger. 1910. X und 313 s. M. 3,50.

Je mehr man sich darüber einig wird, daß für die behandlung der neusprachlichen litteraturgeschichte in der schule die induktive methode die beste ist, desto mehr werden bücher von der art der sammlung von Bornecque-Röttgers in aufnahme kommen. Daß dies bereits geschieht, beweist das rasche erscheinen der zweiten auflage dieses buches. Man wird sagen dürfen, daß die verfasser einen starken hauch vom geiste Taines verspürt haben, der von seiner ästhetischen methode im gegensatze zur alten *esthétique dogmatique* sagt: *Elle ne proscrit ni ne pardonne; elle constate et explique.* So haben wir hier eine auswahl, die nicht in erster linie nach ästhetischen oder mora-

lischen gesichtspunkten erfolgt ist, sondern im hinblick auf das, was zur kennzeichnung eines autors oder einer litterarischen strömung besonders charakteristisch ist. Wenn z. b. die bewegenden grundgedanken und die eigenartigen stilformen der romantik erfaßt werden sollen, so verfährt das buch nach folgendem schema, das durch die den einzelnen proben jedesmal stichwortartig vorangestellten sonderüberschriften, wie sich gleich zeigen wird, noch klarer hervortritt: A. *Les précurseurs* (Chateaubriand, Mme de Staël); B. *Les théories* (Préface de Cromwell); C. *Les œuvres: Poésie* (V. Hugo, Lamartine, Musset, de Vigny), *théâtre* (V. Hugo, Musset), *histoire* (Thierry, Michelet), *roman* (V. Hugo); D. *En dehors du romantisme: Poésie* (Béranger), *orateurs et polémistes* (Guizot, Thiers, Lamartine, Courier, J. de Maistre), *critique* (Villemain), *histoire* (Thiers, Guizot); E. *Transition à l'époque suivante: Poésie* (Gautier), *roman* (Stendhal, Mérimée, Balzac, Sand). Nun mag Chateaubriand als beispiel für jene stichworte dienen: *Le moi dans l'œuvre. — Le prototype du mal du siècle. — Renouvellement du sentiment religieux et du sentiment d'admiration pour la beauté de l'art gothique méprisé depuis la renaissance. — Sens de la diversité des époques. — Sens de la nature. — Nombre de la phrase.* (Auf das stichwort folgt dann jedesmal die entsprechende probe.) — So dienen schon die kapitelüberschriften als wertvolle winke für die behandlung der lesestücke und zugleich als ergänzungen des kleinen abrisses der litteraturgeschichte (s. 15—33). Die kurze *Histoire de la langue française* enthält gegenüber der ersten auflage ein paar verbesserungen. So hieß es in dieser gleich in der ersten regel: *Toute voyelle latine qui portait l'accent ou se trouvait dans la première syllabe d'un mot a été conservée.* Jetzt ist die zweideutigkeit von *conservée*, das nur im gegensatz zu *tombée* (in regel *b*) gemeint und also nur relativ richtig war, beseitigt durch den zusatz: *bien que, dans la plupart des cas, le timbre de la voyelle ait changé.* Sehr viel wert vermag ich diesen sprachgeschichtlichen notizen übrigens nicht beizumessen, weil sie notwendig sehr fragmentarisch sind; wer erst einmal anfängt, unter heranziehung des lateinischen hier vergleiche anzustellen, wird z. b. die gesetze über die wirkung der palatalen oder über die diphthongirung der lateinischen vokale vermissen. Die zweite auflage ist um volle 100 seiten stärker als die erste. Diese bereicherung ist besonders dem 17. jahrhundert zugute gekommen: J.-L. de Balzac ist an stelle von La Rochefoucauld getreten, P. Corneille, Boileau, Racine, Molière und Bossuet sind reicher bedacht worden, La Fontaine und Bourdaloue, die früher fehlten, treten neu auf. Auch beim 18. und 19. jahrhundert finden sich einige erweiterungen. Daß Anatole France nur als kritiker, nicht als romancier erscheint, wird wohl mit recht auffallen. Auch die anmerkungen (s. 500—594) sind stark vermehrt, fallen aber trotzdem bei den neueren schriftstellern, z. b. bei Leconte de Lisle, manchmal etwas zu dürftig aus. — Der *Commentaire littéraire*, der ein besonderes bändchen bildet, liegt noch nicht in zweiter auflage vor. Ich würde es begrüßen, wenn bei seiner neuauflage mit der in schulbüchern leider allzu verbreiteten, aber doch eigentlich etwas unwürdigen sitte gebrochen würde, sich mit fremden federn zu schmücken, ohne den vogel zu nennen, den man gerupft hat. So steht jetzt s. 81 ein satz über

Leconte de Lisle, der sich fast wörtlich bei Lanson (*Histoire de la littérature française*, 5e édition, p. 1045) wiederfindet. Bei Lanson lautet die stelle: *Une forme belle et large, impeccable et précise, aveuglante parfois à force d'éclat, dure aussi à force de fermeté. Cette forme, en sa continue perfection, a des reflets, un grain, une solidité de marbre.* Bornecque-Röttgers schreiben: *Mais belle et large, impeccable et précise, éclatante et forte, elle* (*la forme*) *a des reflets, un grain, une solidité de marbre.*

Das buch von Cury und Boerner dient anderen zwecken und ist daher auch anders angelegt; es ist für studenten und zum selbststudium bestimmt; es will zur lektüre anregen, sie aber keineswegs ersetzen. Das mittelalter umfaßt über 50 seiten, auf denen besonders das epos besprochen wird. Wunderlich berührt es, daß in einem ausdrücklich für deutsche leser bestimmten buche die forschungen von Gaston Paris und Rajna gerühmt, die deutschen forscher aber selbst in der im anhang gegebenen bibliographie nur recht spärlich erwähnt werden. Bei den klassikern des 17. jahrhunderts, aber auch bei späteren bedeutenden dichtern sind genaue erörterungen ihrer werke gegeben, die auch dem lehrer, der gewillt ist, die litteraturgeschichtlichen besprechungen durchweg in französischer sprache anzustellen, von großem nutzen sein können. Bei V. Hugos *Hernani* finden wir z. b. erst eine *analyse*, dann *l'idée dominante de la pièce, les caractères, les défauts et les qualités de la pièce, la forme;* bei Corneille und Racine folgt nach der genauen betrachtung der hauptwerke jedes einzelnen ein vergleich beider männer, der viel gutes enthält. Hin und wieder begegnet man allerdings auch ziemlich dürren einöden. So lautet die inhaltsangabe des *Maître Pathelin* folgendermaßen: *Un marchand fripon est trompé par un avocat fripon que trompe à son tour un lourdaud fripon, qu'il avait aidé à tromper encore une fois le marchand.* Das lockt nicht gerade sehr zur lektüre der farce. Auch wirkliche fehler finden sich. So heißt es s. 68: *Dans ses Odes comme dans la Défense et illustration de la langue française, Ronsard commet de multiples erreurs.* Kurz vorher ist aber Du Bellay richtig als verfasser der *Défense* behandelt worden. Von Ronsard wird s. 68 gesagt: *Chez lui un combat se livre toujours entre sa sensibilité et ses rémininiscences et presque toujours c'est son érudition qui l'emporte;* aber s. 69 wird gerühmt: *Il est un de nos meilleurs lyriques et à peu près le seul dont l'œuvre découle du tempérament, de l'être même.* Liegt darin nicht ein widerspruch? Vielfach finden sich übrigens treffliche urteile, z. b. über Chateaubriand. Auch hier ist oft Lanson der geistige vater (vgl. besonders s. 264). Aber er wird wenigstens nicht verleugnet, sondern in der einleitung ausdrücklich genannt. — Im falle einer neuauflage müssen die zahlreichen druckfehler getilgt werden.

Ich komme zu dem buche von Klincksieck. Es bildet den zweiten band eines unternehmens, dessen ersten und dritten band ich schon im 15. jahrgange der *N. Spr.* lobend empfohlen habe (s. 507—509). Es liegt nunmehr für jedes der letzten drei jahrhunderte ein nach gleichen grundsätzen ausgewähltes lesebuch vor. Und diese grundsätze sind ebenso berechtigt, wie ihre ausführung als gelungen bezeichnet werden darf. Es kam dem verf. darauf an, die ausgetretenen

pfade zu meiden und vor allem solche stoffe zugänglich zu machen, die aus irgendeiner vorgenommenheit, meist auch bloß um des lieben schlendrians willen von den herausgebern der chrestomathien unberücksichtigt gelassen worden sind. Von seinem früher aufgestellten grundsatze, das dramatische gebiet ganz auszuschalten, um nicht eine geringe anzahl szenen aus dem zusammenhange herauszureißen, ist K. diesmal abgegangen, wohl aus der erwägung heraus, daß der leser sonst von männern wie Marivaux, Diderot und Sedaine kanm etwas dramatisches vor augen bekommen würde. Das ist gewiß zu billigen. Aber dann hätte der band lieber noch 30—50 seiten umfangreicher gestaltet werden sollen, da die kurzen proben doch gar zu dürftig sind; auch hätte ich es für wünschenswert gehalten, kurze inhaltsangaben der stücke beizufügen. Freilich will K. ja alle erklärungen dem lehrer überlassen, und deshalb beschränkt er auch seine anmerkungen auf ganz wenige notizen; ich glaube, mit unrecht: denn je mehr man gewöhnt ist, in den üblichen kommentaren der schulausgaben immer gerade das überflüssige und selbstverständliche breitgetreten zu finden, desto dankbarer wäre man ihm manchmal für eine sachliche notiz, die man sich oft nur mühsam wird selber verschaffen können. (Er selbst hat ja seine sammlung hauptsächlich für studirende bestimmt, und diese werden nicht immer wissen, wo sie sich rats holen sollen.)

Die sammlung bevorzugt naturgemäß Montesquieu, Voltaire, Diderot und J.-J. Rousseau, aber auch Bayle, Fontenelle, Lesage, Prévost d'Exiles, J.-B. Rousseau, Gresset, Vauvenargues, d'Alembert, Buffon, Beaumarchais, Mirabeau fehlen nicht. Daß Friedrich der Große ebenfalls berücksichtigt ist, wird man im hinblick auf Voltaire begreifen, wenn ich ihn auch in einer sammlung der französischen litteratur lieber missen würde; mit mindestens demselben rechte hätte Leibniz anspruch auf einen platz in dem buche. Auf einzelheiten der auswahl einzugehen, muß ich mir versagen. Es mag die versicherung genügen, daß das meiste gehaltvoll oder doch für die zeit charakteristisch ist, und auf das letztere kommt es ja hier mehr an als auf das erstere, weil das werk ja doch dem *historischen* verständnis der litteratur dienen will.

Steglitz. Willibald Klatt.

Theodor Engwer, *Impressions de France.* Bielefeld, Velhagen & Klasing. 1910. 40 s. M. —,60.

Je viens de relire avec un grand plaisir et un profit non moins grand une petite brochure d'une quarantaine de pages parue récemment chez Velhagen et Klasing sous la signature de M. Theodor Engwer, directeur de l'Augustaschule à Berlin et sous ce titre: *Impressions de France.*

Ce petit livre me paraît avoir résolu avec bonheur et sans effort, du moins apparent, un des problèmes les plus difficiles au regard de ceux qui savent et qui pensent, celui qui consiste pour un voyageur en pays étranger à pénétrer et à juger en connaissance de cause et sans parti pris le pays qu'il parcourt, son sol, ses habitants et leur civilisation.

Le problème paraît peu simple à première vue. De même qu'on ne peut saisir l'unité extérieure d'une contrée qu'à travers l'innombrable variété des sites et des paysages, de même il est très ardu d'apercevoir le caractère général à travers l'effrayante diversité des caractères, la race à travers les races, et le peuple à travers les peuples.

Il faut encore — et la difficulté grandit, — fixer un moment fugitif de l'éternelle transformation, du «fluent» des êtres et des choses et déterminer, dans ce moment, les éléments qui le rattachent à la chaîne d'un long passé dont l'importance et les forces balancent celles du présent. En un mot, il faut dans le temps aussi bien que dans l'étendue particulière à un pays ramener l'extrême diversité à une synthèse dont la formule reste presque toujours étroite et périlleuse.

Pour aborder un tel problème avec quelque chance de succès, le simple bon sens demande qu'on possède au moins la langue et la littérature du pays dans lequel on enquête. Quelques uns de nos compatriotes ne craignent pas de s'inscrire contre le simple bon sens.

«Les Français ne doutent de rien et se jouent avec désinvolture des pires difficultés, me disait récemment un Berlinois de mes amis dont je goûte beaucoup la paisible ironie. Il n'y a vraiment qu'eux pour se permettre, sans savoir un traître mot de notre idiôme et sans avoir résidé autrement qu'en courant, dans toutes les parties de notre empire, d'entasser à la hâte les différents matériaux d'un gigantesque édifice de reportage et de bâcler un travail qui, tout compte fait, n'est pas sans valeur.»

On devine l'allusion. M. Engwer agissant dans la ferveur de sa conscience de pédagogue et dans l'entraînement journalier de ses travaux de néo-philologue n'avait pas à hasarder un si étrange tour de force. Il en réalise un autre.

Son livre est écrit en français, dans un français vif, clair, alerte, dédaigneux des ornements superflus, où les horizons et les choses de France se reflètent comme dans une belle eau limpide, en gardant la pureté et la simplicité de leurs lignes. Et le cas est singulier, singulièrement flatteur aussi, de ce «Prussien» qui pour parler de notre pays et de ses habitants emprunte à notre tradition classique ce que nous prisons le plus: la correction unie à la sobre élégance.

Posséder la langue du pays où l'on voyage, c'est avoir en mains une clef qui ouvre bien des portes. L'auteur d'«Impressions de France» est maître d'une autre clef plus utile encore et sans laquelle la première demeure le plus souvent impuissante: la sympathie. C'est par la sympathie qu'il devine ce qui reste indéchiffrable aux autres et qu'il parvient à contempler dans son expression la plus vraie, dans ses lignes les plus attachantes le visage de la France. Cette sympathie, on la devine sous chaque phrase, non point aveugle, non point crispée dans une attitude voulue, mais intelligente, pleine d'intuitions rapides, apte à comparer, à différencier, à réunir les traits épars et à les concentrer en une physionomie unique et vivante.

Je note aussi la prudence avisée, entièrement dépouillée de présomption, avec laquelle l'auteur accomplit son pèlerinage en terre française, de la Seine à la Mediterranée, de l'Océan aux Alpes. En

Bretagne, il demande à Renan de lui servir de guide. Guy de Maupassant le précède au Mont Saint-Michel, Théodore de Banville illumine pour lui les horizons historiques de la Touraine et de Plessis-lès-Tours en particulier. Alfred de Vigny lui commente les Pyrénées. Viollet-le-Duc lui explique le secret des fortifications de Carcassonne. Non content de ressusciter pour lui les morts illustres dont la renommée ou les œuvres ou le genre reste indissolublement lié à certains terroirs, il recherche, sollicite le commerce, les conseils, les éclaircissements des vivants, il leur demande d'éclairer les secrets qui lui restent ignorés. Il visite Rostand à Cambo, Mistral à Arles et s'efforce de ne pas perdre un seul jour le fil conducteur qui le mènera heureusement à travers les diversités des dialectes, des apparences et des origines jusqu'à l'unité et la perception dernières.

Dans un article de fond du *Petit Parisien* (14 avril dernier) Jean Trolls a mis en lumière l'impartialité et l'intelligence qui ont présidé aux enquêtes de M. Engwer, avec la volonté qu'il a eue de rendre un hommage loyal aux habitants de notre sol. Il a loué «la sincérité de son émotion qui donne à son parler un accent indéniable de vérité». Je me bornerai à attirer l'attention sur le but que M. Engwer s'est proposé, à savoir: apprendre à ses jeunes confrères à tirer un fruit durable et sérieux de leurs pérégrinations à l'étranger, «à percevoir le fond essentiel et durable sous l'éphémère apparence des choses», et leur rappeler que le but essentiel des professeurs de langues vivantes doit être de comprendre et de faire comprendre le pays et le peuple étrangers. Cette leçon, il l'a merveilleusement illustrée et redigée dans cette petite brochure où je trouve plus de suc et de pensée critique que dans maints in-8⁰ où la quantité remplace la qualité.

Paris. René Delbost.

E. Hausknecht, *The English Student.* Lehrbuch zur einführung in die englische sprache und landeskunde. 10. auflage. Berlin, Wiegandt & Grieben. 1909. 8⁰. IV, 384 s. mit eingelegtem *Vocabulary* von 140 s. M. 3,60.

Von berufenster seite — von universitätslehrern wie Brandl, Förster, Suchier, von schulmännern wie Hartmann, Mangold, Walter, Waetzoldt — ist dieses lehrbuch außerordentlich günstig beurteilt oder geradezu als unser bestes englisches unterrichtswerk bezeichnet worden. Referent verzichtet deshalb an *dieser* stelle auf eine würdigung des gesamtwerkes,[1] das ihm im unterricht fünf jahre die vorzüglichsten dienste geleistet hat, um nur das zu besprechen, was die 10. auflage von ihren vorgängerinnen unterscheidet.

Das ist freilich nicht wenig. Unverändert geblieben sind im wesentlichen nur die *Sketches* mit den dazu gehörigen *Exercises* (s. 16—68), die *Compositions* (s. 69—128) und die deutschen *übungsstücke* (s. 305—354).

Nun beschränkt sich aber der *English Student* nicht auf diese

---

[1] Referent hat eine solche zu geben versucht in den *Südwestdeutschen schulblättern* XXVI (1909), heft 12, s. 402—404.

160 seiten und auch nicht auf das besonders geheftete, jetzt trotz sparsameren druckes allein 140 seiten starke *Vocabulary* mit den wichtigen präparationen bzw. wortlisten, sondern es geht voraus eine *einleitung*, die jetzt 15 seiten umfaßt, und es folgen über 200 seiten, von denen auf die *grammatik* rund 80 (s. 129—208), auf *English Poetry* 35, auf das *Supplement* 60 und auf den *Appendix* 30 seiten entfallen. Jeder der genannten teile stellt ein wertvolles und gegen früher zum teil sehr erheblich erweitertes und verbessertes ergänzungsbändchen für sich dar; zugleich aber sind diese einzelnen teile mit dem kern des ganzen organisch verbunden.

In der *einleitung*, die „als aussprachevorübung und zur einführung in die allereinfachsten grammatischen verhältnisse dient", und die dazu einzelwörter, sätzchen (proverbs) und ein gedichtchen benutzt, fällt dem kenner der früheren ausgaben zunächst eine vereinfachte phonetische aussprachebezeichnung angenehm auf. Bedauert der referent auch im interesse der so erstrebenswerten einheit, daß Hausknecht sich nicht zur annahme der lautzeichen der *Association phonétique internationale* hat entschließen können, so gibt er doch gerne zu, daß die Hausknechtsche transskription ihre vorzüge hat, zumal sie sich jetzt stark der aussprachebezeichnung des *Oxford Dictionary* nähert, und begrüßt die verbesserungen; so den wegfall der zeichen *â* neben ā, ɔ̂ neben ɔ̄, besonders aber den ersatz von *w* für den labiodentalen stimmhaften reibelaut durch *v*.[1] Gerechtfertigt erscheint ihm auch, daß der strich über konsonanten nur für das velare *l* (zum unterschied vom palatalen) beibehalten ist. — Ein ganz neues gesicht hat in der *einleitung* die lautliche, orthographische und grammatische zusammenfassung bekommen. Mit dieser ausführlichen anleitung dürfte besonders jüngeren lehrern gedient sein. Geblieben ist dagegen — mit recht — die leseübung im anschluß an eigennamen, der nach wie vor die namen der monate und wochentage, sowie die zahlwörter folgen. Dann wird gezeigt, wie dieses neue wortmaterial der einübung der laute dienstbar zu machen ist, wie gruppen zu bilden sind, systematische anordnung zu treffen ist, die „stummen buchstaben" werden zusammengestellt und über die unbetonten vokale sowie die bindung von vokalen allerlei aus der grammatik vorweggenommen. Das über *The Glide* gesagte wird passend am präsens von *to be* illustrirt, und ein paar unentbehrliche, von trefflichen sachlichen anmerkungen begleitete alltagsausdrücke bilden den schluß.

Die so gründlich umgearbeitete *einleitung* macht gespannt auf die gestalt, die die *grammatik* in der neuauflage angenommen. Hat dem referenten selbst auch das früher darin gebotene genügt, hat die prägnante fassung der regeln fast durchweg seinen beifall gefunden, so weiß er doch, daß mancher kollege nicht seiner meinung war. Angesichts der revidirten, den neuesten stand der forschung überall berücksichtigenden grammatik, in der wohl wenige paragraphen ohne ergänzungen geblieben sind, dürfte jeder widerspruch verstummen.

---

[1] Das frühere lautzeichen *w* für geschriebenes *v* hat meine wormser schüler vielfach zur anwendung ihres dialektischen bilabialen *w* verleitet.

Wer diese grammatik beherrscht, kann nicht nur der reifeprüfung, sondern auch dem praktischen teil des staatsexamens mit ruhe entgegengehen. — Allerdings mußte der verfasser, um dieses ziel zu erreichen, in größerem maße wie früher, beispiele heranziehen, die der text seines *English Student* nicht bot. Doch wird nach wie vor das *wesentliche* aus diesen texten belegt. Ein von Hausknecht neu eingeführtes zeichen $\left[\frac{\mathrm{B}}{\mathrm{t}}\right]$ verweist häufig darauf, daß eine belegstelle im satzzusammenhang zu wiederholen und zurückzuübersetzen ist. — Zu eingehenderer würdigung reicht der raum nicht. Neu scheint die einleuchtende bemerkung über einen imperativ der vergangenheit (§ 69 c). Auch sonst zeigt sich die grammatik *up to date*; vgl. die anm. s. 166 über *Simplified Spelling*; die bemerkungen zu *to bear* (s. 169); zu *will* (§ 75, 3 b); zur verbundenen partizipialkonstruktion (§ 89, anm. am schluß).

Auch der *English Poetry* genannte, englisch eingeleitete und mit kurzen englischen biographischen notizen über die verfasser der gedichte versehene abschnitt ist sorgfältig nachgesehen und zum teil zu seinem vorteil geändert, besonders auch mehrfach durch hinzufügung der melodie bereichert worden.

Von ausgabe zu ausgabe gewachsen ist schon in früheren jahren der teil, der als *Supplement* einen fast unerschöpflichen und unmöglich im einzelnen namhaft zu machenden stoff zu sprechübungen bietet. Auch diesmal sind nicht nur die nunmehr auf 80 nummern angewachsenen einzelabschnitte bedachtsam und mit bienenfleiß durchgesehen und teilweise bedeutend erweitert worden: es sind auch hochwillkommene neue stücke aufgenommen, wenn auch zum teil ganz bescheiden unter den text verwiesen worden; so s. 275—78 *Some current classroom phrases*, eine zusammenstellung von schulausdrücken, die alle dem referenten bekannten sammlungen dieser art schlägt. Ferner s. 280—82 eine anleitung zur briefabfassung, die lückenlos alles enthält, was ein fortgeschrittener schüler braucht. S. 284 kommt bereits die luftschiffahrt mit ihren neuesten erfolgen (Zeppelin!) zu ihrem recht. Und am schluß wird dem referenten ein alter, im stillen längst gehegter wunsch erfüllt: außer *Maxims*, *Aphorisms*, *Golden Rules*, *Household Words*, *Familiar Quotations* stehen da *Riddles*, *Puzzles* und *Tongue-twisters*. Rätselraten und schwierige wortverbindungen rasch und richtig aussprechen lernen, sind ganz vorzügliche übungen. Und die ganze unübertrefflichkeit der englischen orthographie entschleiert sich, wenn es auszusprechen gilt:

Though the tough cough and hiccough plough me through,
Through life's dark lough my course I still pursue.

Die verbindung *-ough-* wird in diesem vers siebenmal verschieden ausgesprochen! [ōᵘ, ɐf, ɔf, ɐp, āᵘ, ū, ɔk].

Im *Appendix* werden wir schließlich mit hülfe von *leading dates* und *genealogical tables* durch die englische geschichte geführt bis zum jahre 1907, in dem der letzte besuch unseres kaisers in England stattfand. Wir sehen den letzteren im bild *as a D. C. L. of Oxford* und bekommen durch einen ausführlichen auszug aus der *Times* vom

16. november 1907 die vollständige schilderung der zeremonie in Windsor, durch die Wilhelm II. ehrendoktor von Oxford wurde. Auch die antwortrede des kaisers ist abgedruckt, in der er auf Cecil Rhodes' bekanntes vermächtnis und die zwölf *scholarships* hinweist, die in Oxford alljährlich für deutsche studirende zur verfügung stehen.

Ein berichterstatter, der ernst genommen sein will, muß auch allerlei auszustellen haben; doch wird es ihm in diesem fall recht schwer. Wenn der verfasser s. 7, 17 behauptet, das deutsche „gesang" werde „gĕzaŋk, also mit stimmlosem, hartem endkonsonanten" gesprochen (vgl. auch s. 8, 28), so müssen wir das dem norddeutschen zu gut halten, bitten aber in künftigen auflagen um den zusatz: „im niedersächsischen." Und ein ähnlicher zusatz wäre im interesse der verbreitung des buches in Mittel- und Süddeutschland s. 8, 14 erwünscht, wo vom englischen *v* gesagt wird, daß es „ähnlich wie deutsches (recht weich und lang gesprochenes) *w* in werden" klinge.[1] — Festzustellen wäre ferner — was bei der ungemein großen masse neuaufgenommenen sprachstoffes, insbesondere auch neuer einzelwörter in der grammatik, sehr begreiflich ist — daß nicht (oder *noch* nicht) alles im *Vocabulary* lexigraphisch und phonetisch registrirt ist. Doch zieht referent vor, da er eine *vollständige* liste nicht zu geben imstande ist, die von ihm vermißten wörter sowie einige druckfehler dem verfasser direkt namhaft zu machen.

Und nun hätte er noch einige *wünsche.* Schon in den früheren auflagen wäre ihm ein grammatischer *index* willkommen gewesen; für die neuauflage dürfte er eine notwendigkeit sein. Wie viele wichtigen bemerkungen über wortgebrauch und „phraseologisches", über synonymisches und stilistisches sind da und dort verstreut! Der schüler der oberklassen — auch der lehrer selbst! — sucht leicht trotz guter bekanntschaft mit seinem *English Student* längere zeit vergeblich nach einer regel oder einer anmerkung, von denen er genau weiß, sie müssen sich im buch finden.

Der zweite wunsch ist mehr eine anregung. Ließen sich nicht von *Compos.* XII an, wo die präparationen bzw. die wortlisten aufhören, für 2—3 aufsätze *englische* musterpräparationen einführen? Referent hat das mit erfolg versucht, und zwar einmal, um seine schüler an den von Hausknecht (s. 100, 30) selbst so warm empfohlenen gebrauch eines einsprachigen lexikons zu gewöhnen, ferner um sie auf die einsprachigen (reform-)ausgaben vorzubereiten — und endlich, um der trefflichen übung selbst willen. Gezwungen würde ja niemand, von diesem hülfsmittel gebrauch zu machen.

Ein dritter wunsch dürfte eher an den verleger als an den verfasser zu richten sein. Trotz zahlreicher „sprechübungen", „sprachführer", „konversationsschulen" usw. fehlt es an einem buch, das sprachstoff in dem umfang und in der form des *Supplement* böte. Ließe sich nicht eine sonderausgabe dieses teiles herstellen? Wer

---

[1] In Hausknechts soeben erschienenem *English Scholar, Special Edition of the English Student for Beginners in the Higher Forms,* worauf hier nur gerade hingewiesen werden kann, sind die beanstandeten lautumschreibungen bereits geändert.

weiß, ob nicht *via* supplement so manche schulen für den *English Student* gewonnen würden!

Von befreundeter seite wurde noch ein vierter wunsch ausgesprochen, dem referent nur zustimmen kann: der wunsch nach einer weltkarte, den die beschäftigung mit der britischen weltmacht, besonders aber der schlußbrief von Mr. Saunders nahe legt. Natürlich brauchte nur das im *English Student* erwähnte eingezeichnet zu sein, die hauptverkehrswege (dampferlinien usw.), auf die ja vielfach bezug genommen wird, nicht zu vergessen.

Gießen. Fr. Kraft.

Prof. Benno Röttgers, oberl. an der Dorotheenschule zu Berlin, *Englisches lesebuch für höhere lehranstalten.* Mit 35 in den text gedruckten illustrationen und drei farbigen übersichtskarten. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing. 1906. 352 s. M. 3,50.

Von den ersten lautübungen an, für die einzelne verse bestimmt sind, soll das buch den schüler in die sprache einführen und ihm auch weiterhin ein möglichst vielseitiges anschauungsmaterial bieten. Ich denke es mir, wenn die zeit der einführung vorbei ist, als begleitbuch neben zusammenhängendem lesestoff, zur gelegentlichen auskunft über englisches wesen und werden. Reichlicher stoff aus und nach englischen quellen wird zur verfügung gestellt: sieben abschnitte prosa, einer für *Poetry* (33 s.). Den schluß bilden: *Notes, Appendix* (*Sovereigns, Measures, Weights*). Von den sieben prosaabschnitten sollen wohl I (*At School; Every Day Life*) und II (*Tales*), zusammen 71 s., als stoff für die einführungszeit dienen. Sie sind aber, was schwierigkeit der texte angeht, m. e. nur für die anstalten geeignet, wo der englische unterricht etwa mit UII einsetzt. Die drei briefe am schluß von abschnitt IV und der allgemeine charakter der gedichtauswahl scheinen nur auf die mädchenschule als hauptgebiet für das buch hinzuweisen. Davon abgesehen, enthalten die teile: III. *Useful Knowledge* (30 s.), IV. *Geography of Great Britain and her Colonies* (80 s.), V. *History of England and her Colonies* (70 s.), VI. *English Literature* (26 s.), eine fülle trefflich ausgewählter, an *allen* höheren lehranstalten brauchbarer kapitel. Nur erscheinen mir 50 seiten, also etwa ein sechstel des ganzen buches, an beschreibung Londons für den schulbedarf zu viel.

Prof. H. Schmitz, oberl. am realgymn. zu Aachen, *Englische synonyma*, für die schule zusammengestellt. 3. verb. und verm. aufl. Gotha, Fr. Andr. Perthes, akt.-ges. 1908. 96 s. Geb. m. 1,20.

In der vorliegenden dritten auflage sind die beispiele neu gesichtet worden; außerdem sind die entsprechenden französischen gruppen hinzugefügt, so daß hübsche parallelen zur vergleichung englischen und französischen sprachgebrauchs sich eröffnen. Die wortgruppen sind alphabetisch nach den deutschen grundbedeutungen geordnet. Am schluß steht auf zehn seiten ein englisch-deutsches wörterverzeichnis, mit guter aussprache- und betonungsangabe, sowie ein register der besprochenen englischen wörter. Seite 18, gruppe 40,

scheint mir ein kleiner druckfehler auf berichtigung zu lauern. Muß es nicht heißen: *It* (statt *I*) *must not be . . .?*

Das kleine werk, das sich bescheiden *Englische synonyma* nennt, ist eine recht brauchbare synonymik, die nicht nur für die schule, sondern den meisten leuten für das ganze leben sehr gute dienste leisten kann. Denn in 206 gruppen auf 85 seiten läßt sich schon ein recht anständiger sprachschatz unterbringen. Vielleicht fügt herr prof. Schmitz in einer neuen auflage zu gruppe 99 eine englische definition des in so vielen farben schillernden begriffs *gentleman.* Äußerlich empfiehlt sich das büchlein durch handlichkeit, sehr klaren, übersichtlichen druck und ansprechenden einband.

Elisabeth Merhaut, *Glimpses of America.* Mit anmerkungen, einem verzeichnis der eigennamen und 18 abbildungen. Leipzig-Wien, Freytag-Temsky. 1908. 163 s. text und 42 s. anmerkungen und eigennamenverzeichnis. Geb. m. 1,80.

Die sammlung bietet eine anzahl abschnitte über: I. *Nature and People.* II. *Beauties of Nature.* III. *Cities.* In teil I werden zur einführung in die allgemeinen bodenverhältnisse die großen teilgebiete der Vereinigten Staaten behandelt; ferner werden die verschiedenen bevölkerungstypen: männliche und weibliche anglo-amerikaner, neger und indianer nach wesen und geschichtlichem werden gestreift. Das kapitel über *The Negro Woman* überschreitet aber m. e. an sittenschilderung die grenzen des für heranwachsende wissenswerten. Zum verständnis der klimatischen verhältnisse trägt eine eingehende schilderung der wirkung des Golfstromes und des Kuro Schiwo auf die küsten bei. Als ergänzung der im teil I behandelten gebiete: *Pacific and Atlantic Coast*, *Florida*, *California*, *Arizona* bringt teil II neben den *Beauties of Nature* eine schilderung der *Green Valleys* zwischen den küstengebirgen. Teil III gewährt einen blick in neun der bedeutendsten städte, auch in das vom erdbeben heimgesuchte San Francisko. Für unsere höheren schulen bietet das buch zuviel des guten. Litteratur und kultur Großbritanniens nimmt die knappe zahl der englischen stunden schon vollauf in anspruch. Und trotz der versicherung des vorworts, es habe „sich der inhalt dieses buches zu einem mustergültigen gestaltet, durch dessen lektüre der leser genuß und anregung empfängt“, mutet mancher abschnitt, namentlich auch infolge m. e. etwas reichhaltigen zahlenmaterials, recht trocken an. Für handelsschulen und handelshochschulen könnte das buch wohl geeignet sein. Die anmerkungen sind reichhaltig und bieten vieles auch kulturgeschichtlich bemerkenswerte. Die abbildungen lassen an größe und deutlichkeit zu wünschen.

Düsseldorf. H. Elfrath.



VERMISCHTES.

ENGLISCHER ANFANGSUNTERRICHT.

Hör- und sprechübungen und phonetische umschrift.

Zu ostern d. j. wurden auf unser in der entwickelung befindliches realgymnasium (eine reformanstalt nach frankfurter system) zwei untertertien aufgesetzt: eine realgymnasial- und eine realschulabteilung. In der realschul-untertertia trat als zweite fremdsprache das englische neben das französische. Zum ersten male sollte englischer unterricht an unserer jungen schule erteilt werden. Dem verfasser der folgenden zeilen wurde dieser anfangsunterricht übertragen. Wie war die aufgabe zu lösen?

Viele wege führen nach Rom. Ich sollte und wollte den schülern eine möglichst richtige und sichere aussprache, von vornherein einige gewandtheit im sprechen, aber auch eine feste grammatische grundlage geben.

Schon früher hatte ich in der tertia einer realschule englischen anfangsunterricht erteilt. Da jene anstalt schon längere zeit bestand, hatte ich mich der dortigen unterrichtsgewohnheit anzupassen. Damals hatte ich das *Elementarbuch* von Deutschbein und Willenberg (Köthen, Otto Schulze) dem unterricht zu grunde zu legen. Dieses lehrbuch enthält keine texte in phonetischer umschrift. Zur ersten einübung der aussprache ist ihm ein „lautirkursus“ vorausgeschickt, der aus „lautirübungen an musterwörtern mit einfachster aussprachebezeichnung“ besteht. Solche wörter sind: *hăt*, *pĕn*, *ĭn*, *nŏt*, *mŭst*, *sy̆ntax; nāme*, *mē*, *tīme*, *mȳ*, *nō*, *dūke; wē*, *quīte*, *yĕs* usw. Zunächst wird mir jeder kundige zugeben, daß solche trocknen übungen auf die schüler einschläfernd wirken. Ich suchte aber durch lebhaften unterricht die sache so interessant wie möglich zu gestalten. Zunächst übte ich das ohr und die sprechwerkzeuge, dann erst auge und hand. In bezug auf die vokale und doppelvokale blieb der erfolg nicht aus; mit den konsonanten, besonders dem *th* (und englischen *r*), hatte ich größere schwierigkeiten. Ich mußte immer wieder verbessern und vorsprechen; auch im nächsten jahre, in der realschul-sekunda, sprach nur der kleinere teil der von sämtlichen kollegen als gut anerkannten klasse das richtige *th*, von dem englischen *r* ganz zu schweigen. Dazu kam erschwerend, daß in der abteilung mehr als 30 schüler waren, so daß nicht jeder häufig genug herangenommen werden konnte.

Für die anstalt, der ich jetzt angehöre, ist als lehrbuch das bekannte *Elementarbuch* von Dubislav und Boek (ausgabe *B* mit lautlehre und aussprachebezeichnung) von der vorgesetzten behörde genehmigt worden, das eben in 14. auflage bei Weidmann erschienen ist. In dem vorwort zur ersten auflage bemerken die verfasser, daß sie die lautlehre und aussprachebezeichnung im wesentlichen nach Viëtor und Dörr, *Englische schulgrammatik*, 2. aufl., gegeben hätten.

Als ich das buch zum ersten male aufschlug, war ich freudig

überrascht, im anhange die phonetische umschrift der englischen abschnitte 1—8, 10 und 15 zu finden. Ich hatte als marburger student mit dem lesen phonetischer texte (z. b. Sweet, *A Primer of Spoken English*, und Viëtor-Dörr-Edwards, *Englisches lesebuch*, *Phonetic Transcription*) recht gute erfahrungen gemacht. Als ich dann noch vor der staatsprüfung nach England ging, konnte ich mit meiner aussprache vor gebildeten engländern einigermaßen bestehen, obwohl ich erst als gymnasial-obersekundaner englisch gelernt hatte. Vor allem hob die familie, in der ich damals war, hervor, daß ich z. b. *th* spräche, während ein junger deutscher kaufmann, der längere zeit in derselben familie gewesen war, für *th* fast immer *s* sprach. Mein verdienst war nun nicht etwa groß: ich war ja durch die gute marburger phonetische ausbildung gegangen! Durch diese persönliche erinnerung, durch gespräche mit fachgenossen und vor allem auch durch das lehrbuch angeregt, entschloß ich mich, mit meinen tertianern versuchsweise phonetische leseübungen zu machen.

Bevor ich aber an die lautschrift ging, führte ich — gleich in der ersten stunde — die wißbegierigen jungen *in medias res.* Unter möglichster ausschaltung der muttersprache nahm ich die einfachsten ausdrücke aus dem schulleben durch und gewöhnte ohr und mund an die fremden laute, später erst auge und hand. Zu gute kam dem unterricht, daß die klasse nur 15 mann stark war. Die schüler, die gleich kurze englische sätze lernten, waren mit feuereifer dabei. Schon in der zweiten unterrichtsstunde klang mir auf mein *Sit down!* ein frisches *We sit down* entgegen — das wohl auch ein engländer hätte gelten lassen.

Folgende ausdrücke und sätze wurden in den ersten zehn stunden (etwa) erst mündlich, dann schriftlich, ohne das deutsche, fest eingeprägt: *Stand‿up! Sit down! Sit‿up! Sit straight!* (Das schwierige *straight* kam schließlich auch heraus, von den meisten mit englischem *r* und *e*ⁱ gesprochen.) *Hands up! Come here! Go there!* (Hier zuerst *th.*) *Come this way! Go to your place! Sit down in your place!*

Turn to the right! (*to the left!*) *Stand beside N.!* (*behind N., in front of N.!*) *Who is absent to-day? Nobody is absent. Try again! Once more!*

At School. The pupils rise (*get‿up*). *Open the window! Shut the w.! The windows of the class-room are opened* (*shut*). *Our class-room is very large.* (Bei dem letzten worte erinnerte ein schüler an das ital. *largo.*) *It has two windows.*

Allmählich wurden die sätze länger und schwieriger: *The boys sit on forms and write at desks. They keep their bags* (*books, exercise-books, blotting-paper, pens, penholders, lead-pencils*) *in these desks during lessons. The teacher sits on a chair behind his desk. Above him you see a large black-board fastened to the wall. A little box fixed to the black-board contains a sponge and some pieces of chalk.*

Here is the class-book. There is an ink-bottle (*ink-stand with black and red ink.* — Ein schreibzeug mit schwarzer und roter tinte wurde zu diesem zwecke geholt). *This is a pen* (*penholder, lead-pencil, blotting-paper, writing-book, cover, label, leaf*).

Put your hands on the table! Sit up there![1]

Buchstabirt wurden die wörter von anfang an mit den buchstaben des englischen alphabets.

Dieser erste lernstoff wurde ganz ohne buch bewältigt. Dann übte ich — schritt für schritt — die *phonetische umschrift* der ersten vier englischen abschnitte unseres lehrbuches ein. Das dauerte wieder zehn stunden etwa. Die schüler fanden sich verhältnismäßig schnell in der lautschrift zurecht. Ich las wort für wort, satz für satz und abschnitt für abschnitt wiederholt langsam vor — die jungen lasen es bald ziemlich richtig nach. Vor allem sprachen alle fünfzehn zu meiner freude von anfang an stimmhaftes und stimmloses *th*; auch die doppelvokale ō^u, ē^i, das für uns deutsche schwierige *w* kamen bald richtig heraus. *Zu diesem befriedigenden ergebnis wäre ich ohne zuhilfenahme der phonetischen umschrift nicht gekommen.* Die abschnitte, die wir in lautschrift lasen, waren: 1. *a^{u}ə hō^{u}m iz ði ō'^{u}šən.* 2. *re'di ^{u}it.* 3. *ma^i hāts‿in ðə ha'^{i}ləndz, ma^i hāt‿iz not hīə.* 4. *^{u}vns, on ə dāk na^{i}t, ə šip ^{u}ent da^{u}n.* Dann erst nahm ich die englischen stücke vor, die nun gelesen, übersetzt und (besonders die gedichte) auswendig gelernt wurden. Zu nr. 1 (*Our home is the ocean = The Sailors' Song*) gab ich den schülern eine gereimte übersetzung,[2] zu nr. 3 ließ ich die bekannte nachdichtung von Ferdinand Freiligrath vorlesen und zeigte ihnen ein bild von Robert Burns (nach einer radirung von J. Horsburgh). Die meisten fachgenossen werden mit mir der ansicht sein, daß wir auf der schule der übersetzungen im interesse eines sicheren verständnisses nicht ganz entraten können. Die kurzen deutschen sätze, die sich an jeden abschnitt eng anlehnen (z. b. *The ocean is the mariner's home* usw.), diktirte ich den schülern gleich englisch, anstatt sie hinübersetzen zu lassen. Diese *Dictations* wurden genau durchgenommen und nachgeprüft. Ich habe schon früher mit ihnen gute erfahrungen gemacht. Bis jetzt haben meine schüler noch nicht in das englische übersetzt; später müssen solche übersetzungen im mäßigen umfange neben diktate, fragen und antworten, umbildungen usw. treten. Der grammatische lehrstoff wurde in engem anschluß an das lehrbuch erledigt. Die grammatik wird natürlich in deutscher sprache behandelt. Sonst ist die unterrichtssprache das englische. Folgende ausdrücke sollen den schülern allmählich in fleisch und blut übergehen:

Take (up) your books! (copy-books, exercise-books!) Open them! Shut them! Put them away! Begin to read (reading)! Stop! Go on reading (translating)! Read the same sentence once more! Speak louder! Do pay attention! Attention! Try again! Once more! That's it. All right. The

---

[1] Als quellen für die englische schulsprache seien außer dem lehrbuch angeführt: vor allem Gustav Holzer, *Manual of School-Conversation, A Collection of Terms and Phrases used in Teaching English,* Berlin 1902 (R. Gaertner-Hermann Heyfelder), ein sehr brauchbares buch; M. Thamm, *First Steps in English Conversation for use in schools,* Gotha 1902 (Friedrich Andreas Perthes); H. Deutschbein, *School Life.* Köthen 1900. (= *Systematische englische konversationsschule,* I. teil.)

[2] Wegen raummangels hier nicht mitgeteilt.

section (*paragraph*, *chapter*); *and* so *on*, *the vocabulary*.[1] Auf englische befehle hat die klasse englisch zu antworten, so daß leben im unterricht herrscht.

Auf eine anregung aus der klasse heraus zeigte ich den schülern englische münzen, die ich mir selbst aus England mitgebracht habe, auch eine gedruckte münztafel.[2]

Schriftliche klassenarbeiten wurden erst nach pfingsten, bis jetzt zwei, und zwar *Dictations* angefertigt, die aus zusammenhängenden sätzen bestanden und gut ausfielen.[3] (Z. b. *England's mariners are England's boast.—The mountains of the Highlands are covered with snow.—Our heart is in the Highlands* usw.)

Um zusammenzufassen: die zuhilfenahme phonetischer texte für den englischen anfangsunterricht kann ich nach meinen beobachtungen jedem jüngeren fachgenossen dringend empfehlen. Ich würde mich freuen, meine erfahrungen von recht vielen kollegen bestätigt zu hören. Geschrieben haben die schüler die lautschrift nie: sie wurde nur zur erzielung einer guten englischen aussprache im unterricht verwandt.[4] Da aber hat sie sich gut bewährt und gezeigt, wie wir die phonetische wissenschaft mit dem schulbetrieb fruchtbringend verbinden können.

Tempelhof bei Berlin. A. HEINRICH.

ZUR ABWEHR.

Die augustnummer der *Revue de l'enseignement des langues vivantes* beschäftigt sich mit meinem artikel *Wieder einiges zum kapitel „ferienkurse“* (cf. *N. Spr.*, mai 1910). Besagter artikel hat das höchste mißfallen der *Revue* erregt, dem sie durch folgende glossen ausdruck verleiht:

> *Nous avons déjà observé avec quelle facilité regrettable les auditeurs* ALLEMANDS *de nos différents cours de vacances cèdent au besoin de nous conter leurs impressions. Ils vont plus loin, hélas! et le présent article adopte un ton de dénigrement qui oublie toute courtoisie. Le droit très légitime de critique n'exclut pas le tact. L'auteur s'en prend avec une malveillance outrée et systématique aux cours de Dijon et termine par un éloge des cours de Besançon qui dépasse également toute mesure. Voici un double témoignage fort suspect.*

Es wird in dieser notiz gegen mich bzw. die deutschen ferienkursbesucher ein vierfacher vorwurf erhoben:

---

[1] Bei dieser gelegenheit möchte ich anfragen, ob der ausdruck *to bind* (*or draw*) *together* = „binden, zusammenhängend aussprechen“ dem englischen lehrer geläufig ist. [Unseres wissens behält man den französischen ausdruck *liaison* bei (*“l. is employed”* o. dgl.). Er wird auch im *N. E. Dict.* nicht übersetzt, sondern erklärt: *The joining of a final consonant ... to a following word ...* usw. *D. red*]

[2] Diese findet sich u. a. im *Elementarbuch der englischen sprache* von Oscar Thiergen, Leipzig (B. G. Teubner).

[3] Nur 6,7 v. h. unter „genügend“.

[4] „Lauttexte“ finden sich auch in dem *Lehrgang der englischen sprache* von Reichel und Blümel, Breslau (Trewendt & Granier) 1905.

1. die deutschen zuhörer seien allzu kritiklustig;
2. die ablehnung der kurse in Dijon durch mich sei der ausfluß meiner böswilligen gesinnung;
3. das den kursen in Besançon erteilte lob sei übertrieben;
4. beide urteile (das über Dijon und das über Besançon) seien „verdächtig".

Hierauf möchte ich — und zwar zunächst zu den mehr persönlich gefärbten punkten 2, 3 und 4 — folgendes erwidern:

Zu 2. Bezüglich der mir vorgeworfenen *malveillance* habe ich ein ruhiges gewissen. Von meinen bisher an dieser stelle veröffentlichten äußerungen über das ferienkurswesen werden unparteiische leser wahrscheinlich nie den eindruck der voreingenommenheit gegenüber Frankreich erhalten haben. Mein engerer bekanntenkreis wirft mir hin und wieder viel eher das gegenteil vor. Gerade die rückhaltlose anerkennung der zahlreichen lichtseiten des unternehmens in Besançon müßte beweisen, daß mir irgendwelche feindselige gesinnung ferne liegt, denn sonst hätte Besançon letztere doch ebensogut zu spüren bekommen müssen als Dijon. Ich bin im dienste Besançons ebenso wenig wie in dem Dijons besoldet; beide stehen mir gleich nahe und gleich fern.

Zu 3. Daß ich in meinem enthusiasmus über die einrichtung in Besançon etwas dithyrambisch geworden bin, mag sein. Man wird ja leicht verstehen, daß sich mir nach dem trübseligen eindruck in Dijon die ungleich höher stehenden darbietungen in Besançon doppelt erfreulich präsentirten. Durch die gegenüberstellung der beiden veranstaltungen trat dann naturgemäß das lob wie auch der tadel doppelt scharf hervor, viel schärfer als es ohne vergleichende betrachtung der fall gewesen wäre. Es liegt also hier keine „übertreibung" vor, sondern einfach die bekannte wirkung von licht und schatten.

Zu 4. Um nachzuweisen, daß meine beiden urteile (das günstige über Besançon wie das ungünstige über Dijon) „verdächtig" sind, müßte man sie zuerst einmal sachlich entkräften. Solange der schreiber der französischen notiz nicht *so* vorgeht — und dies dürfte ihm freilich nur sehr schwer gelingen —, hat er gar nichts bewiesen.

Und nun noch eine bemerkung über den weit wichtigeren prinzipiellen punkt 1. Der *Revue* will die kritiklust der deutschen zuhörer gar nicht behagen. Sie nennt sie *regrettable*. Mit anderen worten, sie möchte uns am liebsten den mund verbieten. Das würde ihr passen, das glaube ich gern! Daß man diesem oder jenem ferienkursus einmal etwas schärfer auf die finger sieht und ihn dabei über allerhand ungehörigem ertappt, kann den herren allerdings sehr unlieb sein. Für wen sind nun aber die ferienkurse bestimmt? Für die ausländer, also auch für die *deutschen* ausländer. Wer hat somit in erster linie das recht der kritik? Die ausländer, also auch die *deutschen* ausländer. Haben nun die deutschen zuhörer das recht der meinungsäußerung — und wer wollte ihnen dieses wehren? —, so kann man ihnen auch ein anderes recht nicht absprechen, nämlich ihre landsleute in fachzeitschriften auf die vorzüge und schattenseiten ausländischer kursunternehmungen mit sachlichem ernste und unter sachlicher begründung hinzuweisen. Das ist im vorliegenden falle ge-

schehen, weiter nichts. Gerade der ernst der kritik müßte den nörglern die ehrlichkeit der absicht beweisen. Wenn sie freilich auf wissenschaftliche oder didaktische leistungen als einzigen urteilsmaßstab die *courtoisie* angelegt sehen wollen, dann hört sachliche objektivität und wahrheit auf, und das ferienkurswesen sinkt entweder zu einer kaufmännischen spekulation oder zu einer puren spielerei herab. Leute, die in sachlich berechtigtem tadel sofort immer eine persönliche spitze sehen und sachlichen einwänden nur mit allgemeinen schlagwörtern wie *dénigrement qui oublie tonte courtoisie*, *malveillance* usw. begegnen, sind nicht ernst zu nehmen, und das deutsche lesepublikum, insbesondere die deutsche neuphilologenschaft hat in diesem falle ein hohes interesse daran, auf dergleichen seichtigkeiten aufmerksam gemacht zu werden.

Leipzig-Gohlis. LUDWIG GEYER.

*

Wir würden sehr bedauern, wenn die erörterungen über einrichtungen und wert von ferienkursen, denen auch wir zu wiederholten malen gern unsere spalten geöffnet haben, dazuführen sollten, daß an stelle sachlicher darlegungen persönliche reibereien träten. Es unterliegt keinem zweifel, daß manche berichte, die in Deutschland veröffentlicht worden sind, durch allzu große, sagen wir, offenherzigkeit gefehlt haben, wobei aber gewiß ebenso oft, wenn nicht öfter eifer und begeisterung die feder geführt haben als das gegenteil. Es ist gewiß nicht leicht, bei solchen berichten das rechte zu treffen, zumal da es kaum möglich ist, sachlich zu kritisiren, ohne auch die vorzüge oder fehler der bei kursen beteiligten leiter, vortragenden usw. mit zu erwähnen. Wenn ich an den allerdings geringen anteil, den ich selbst im laufe der zeit bei den kursen in London, Edinburgh, Cambridge und Marburg gehabt habe, denke, so erscheint mir durchaus begreiflich, daß teilnehmer an diesen kursen mich sehr streng mögen kritisirt haben, und ich würde das in aller demut hinnehmen. Und obwohl die ferienkurse nun zu einer stehenden einrichtung geworden zu sein scheinen und sich immer weiter ausbreiten, so sind die grundsätze, nach denen sie geordnet sein sollten, doch noch bei weitem nicht geklärt, vielmehr bedarf es ernster prüfung durch sachverständige und wohlmeinende personen, um diese unternehmungen mit der zeit zu dem zu machen, was sie sein sollen.

Die artikel, die herr kollege Geyer in den *N. Spr.* veröffentlicht hat, sind uns stets besonders sachverständig erschienen, und wir haben auch stets das gefühl gehabt, daß herr kollege Geyer gerade für Frankreich das lebhafteste interesse besitzt, und daß seine zwar wohl scharfe, aber doch sachliche kritik in dem starken verlangen wurzelte, es möge gelingen, die französischen kurse auf eine recht hohe stufe zu heben, um so den ausländern, die sie besuchen, und nicht zuletzt uns deutschen eine stets willkommenere möglichkeit zu gewähren, Frankreich besser kennen und lieben zu lernen.

Dazu wollen wir alle helfen, ohne empfindlichkeit hüben und drüben, im interesse der guten sache. F. D.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XVIII. NOVEMBER 1910. Heft 7.

AUS UND ÜBER AMERIKA.

III.

AMERIKANISCHE KULTUR. DAS HÖHERE UNTERRICHTSWESEN.

(Fortsetzung.)[1]

Allerdings mischte sich die legislative der einzelstaaten schon wegen gewisser vorrechte und der zu erteilenden diplome in den betrieb der privaten und von privatleuten und sekten fundirten lehranstalten und bewilligte ihnen von zeit zu zeit land, bauplätze und geld; auch wurde die exekutive zur beaufsichtigung und leitung herangezogen. Ferner waren die interessen eines *college* mit denen der religionsgemeinschaft, unter deren „schutz" es stand oder von der es gegründet worden war, eng verwachsen, wie auch anfangs die präsidenten der *colleges* wohl ausnahmslos theologen waren. Demgemäß gingen die freiwilligen spenden wohlhabender oder reicher privatleute für das höhere unterrichtswesen gewöhnlich hand in hand mit denen für die kirche. In der ältesten zeit, wo die zustände noch recht primitiv-einfach waren, wo es noch keine hohen kulturellen bedürfnisse gab, wo von wirklichen universitäten gar nicht die rede war, handelte es sich um verhältnismäßig bescheidene summen, die dem geber zur ehre gereichten und dem gemeinwesen und der kultur in jeder hinsicht nützten. Auch später noch war der einfluß, den her-

[1] Vgl. band XV der *N. Spr.*, heft 1, s. 1—18, und heft 2, s. 65—81; band XVII, heft 1, s. 19—35, heft 2, s. 65—81, heft 4, s. 193—206 und heft 10, s. 577—599; bd. XVIII, heft 3, s. 150—166.

vorragende und von gemeinsinn erfüllte privatleute durch ihre initiative, ihre tätige unterstützung und ihre stiftungen auf die entwickelung des höheren unterrichtswesens gewannen, durchaus legitim, einwandfrei und ohne irgendwelche beunruhigenden folgen.

Dieses verhältnis änderte sich seit der zeit, wo das höhere unterrichtswesen in Amerika seinen wunderbaren, ungeahnten aufschwung nahm — aus verschiedenen gründen, die wir früher untersucht und erörtert haben, und nicht am mindesten infolge der großartigen gründungen und millionenspenden der reichen „feldherren der industrie", die freilich alle — oder fast alle? — ihre kolossalen reichtümer durch wenig ehrbare mittel, durch grausame härte, durch listige überwindung und rücksichtslose zermalmung der schwächeren konkurrenten und teilweise erwiesenermaßen sogar auf ungesetzliche, also verbrecherische weise, durch umgehung und verletzung der bestehenden gesetze erworben hatten. Diese gerühmten „feldherren" gleichen in ihren geschäftsunternehmungen fürwahr großen raubrittern des mittelalters mit einer damals unbekannten, in moderner weise aufs höchste maß gesteigerten, unwiderstehlichen macht; diese gepriesenen „wohltäter des menschengeschlechtes" gleichen in ihren geschäftsprinzipien und in der handhabung derselben unendlich klugen, ränkevollen und verderbliche pläne schmiedenden satanen. Und solchen männern verdanken die wissenschaft und das höhere unterrichtswesen in Amerika einen großen teil ihrer blüte. Dies ist unleugbar. Es ist aber auch erklärlich, daß der denker und patriot in den Vereinigten Staaten die gaben solcher männer mit mißtrauen, mindestens mit sehr gemischten gefühlen betrachtet. *Quidquid id est, timeo Danaos et dona ferentes.*

Einer der frühesten millionenspender der neuen epoche, die uns hier beschäftigt, und zugleich einer der harmlosesten war Johns Hopkins, der in den siebziger jahren des vorigen jahrhunderts in Baltimore im staate Maryland starb. Ein freund von mir, der ihn persönlich gekannt hatte, konnte mir nur erzählen, daß er ein tüchtiger geschäftsmann, ein *self-made man* ohne bildung, ein hagestolz, ein sonderling war, und daß er sich während seines lebens nie um interessen des gemeinwesens und um angelegenheiten des höheren unterrichts kümmerte und sich auch nicht durch etwa im leben erworbene

kenntnisse und durch liebe zur wissenschaft auszeichnete. Als er sein ziemlich bedeutendes vermögen einem verwaltungsrate für unterrichtszwecke vermachte, dachte er sicherlich nicht an eine universität, einen begriff, den er wahrscheinlich nicht einmal dem namen nach kannte, sondern an ein großes und komfortables englisch-amerikanisches *college* in einer ländlichen umgebung in der nähe von Baltimore. Der verwaltungsrat stand jedoch unter der intellektuellen leitung eines gescheiten, tatkräftigen und ehrgeizigen präsidenten, der an deutschen universitäten studirt hatte. Er hatte höhere pläne. So wurde denn die Johns Hopkins-universität gegründet, die in kurzer zeit wissenschaftlich mehr leistete als alle alten und in Amerika berühmten lehranstalten zusammen, die damals noch alle *colleges* hießen. Sie wäre auch jetzt noch die erste und beste universität Amerikas, wenn sie nicht infolge der unvorsichtigen verwaltung ihrer finanzen in einem eisenbahnunternehmen einen bedeutenden teil ihres vermögens eingebüßt und mehrere ihrer besten lehrer, ohne sie ersetzen zu können, verloren hätte.

Unzweifelhaft hat es neben und nach Johns Hopkins noch andere spender dieser art gegeben, die ebenso harmlos und nützlich waren und ihr geld ebenso bedingungslos zum besten des unterrichtswesens hergaben. Aber die meisten, die neuesten, reichsten und in der welt berühmtesten unter den gebern im großen maßstabe sind anders geartete männer und frauen; sie befolgen in ihren schenkungen andere, wohl überlegte methoden. Schon bei ihren lebzeiten wird das schenkungswerk unter ihrer eigenen aufsicht ausgeführt oder wenigstens begonnen. Oder es wird unter gleichen bedingungen und unter der beaufsichtigung der witwe, des sohnes, der familie fortgesetzt und zu ende geführt. Diese methodisch-konsequenten spender neuer art übertragen die kluge, kaufmännische berechnung, das prinzip der möglichst vollständigen ausnutzung der angestellten, der arbeitsnehmer durch den arbeitsgeber, die maxime „möglichst viel arbeit und gewinn für möglichst geringes, nach umständen, je nachdem, ungefähr genügendes entgelt vom geschäft auf die wissenschaft und pädagogik. Sie mischen sich energisch und wirkungsvoll in den inneren betrieb der von ihnen gegründeten universitäten und institute; sie bleiben die ober-bosse, denen im grunde genommen präsidenten und lehrer zu gehorchen haben; sie

behalten sich und ihrer familie in bezug auf die oberleitung und selbst auf die anstellung und absetzung der lehrer bestimmte privilegien und machtbefugnisse vor. Nun ist die stellung der amerikanischen lehrer und professoren, auch wenn sie gut bezahlt werden, was keineswegs sehr häufig ist, ohnehin eine recht unsichere. Es wird darüber noch später zu sprechen sein. Sie werden nie (im deutschen sinne) „fest“ angestellt, sondern entweder auf eine gewisse zeitdauer, von fall zu fall, oder *on good behavior.* Und was das heißt, oder was das unter umständen heißen kann, weiß jeder, der jemals mit amerikanischen *bosses* und *jobs* zu tun gehabt hat. Es ist klar, daß auf diese weise infolge der millionenspenden der lehrkörper der amerikanischen universitäten, *colleges* und institute in ein bedenkliches, drückendes verhältnis der abhängigkeit vom kapitalismus immer mehr gerät oder zu geraten im begriff ist. Diese ansicht oder diese befürchtung, die gar mancher vornehm und wahrhaft patriotisch denkende gelehrte in den Vereinigten Staaten hegt, wird nicht entkräftet, sondern eher verstärkt dadurch, daß ein überreicher privatmann (Carnegie), nicht etwa eine staatliche behörde, nicht der staat oder die regirung als weise vertreterin des dankbaren volkes, kürzlich einen pensionsfonds für ausgediente, alte, arme, schwache *college teachers* gestiftet hat. Freilich gibt es doktrinäre, amerikaner sowohl wie europäer, die die private initiative in solchen angelegenheiten unter allen umständen preisen und gegen die schädlichen und verhängnisvollen folgen derselben konsequent blind sind.

Unverkennbar sind gewisse erscheinungen, die sich nebenbei im gefolge der allgemeinen tatsache, des zunehmenden einflusses des kapitalismus auf das höhere unterrichtswesen, zeigen und, wenn sie nicht die öffentliche moral geradezu beleidigen, mindestens einen höchst unangenehmen eindruck machen. Es sind erscheinungen, die zumeist dem daran gewöhnten einheimischen viel weniger auffallen, als dem ausländer, dem eingewanderten europäischen gelehrten und schulmanne. Der reichliche goldregen, der nun schon seit einer oder zwei generationen auf das amerikanische unterrichtswesen herabströmt, hat offenbar die gemüter einer sonderbaren klasse von pädagogen, professoren und gelehrten für immer erhitzt, anstatt sie nach einiger zeit abzukühlen, und einen unglaublichen wetteifer von geldbedürftigen bittstellern her-

vorgerufen. Man hört, sieht und liest beständig, wie präsidenten und andere leute, die es werden möchten, sich an die multimillionäre herandrängen, sie umschwärmen, um sie herum schmeicheln, an ihnen alle ihre überredungskünste versuchen und ihnen neue millionenspenden für schon bestehende oder noch zu gründende institute zu entlocken sich bemühen. Unter diesen herren unterscheidet man je nach ihren talenten und erfolgen zwei hauptarten von bittstellern. Die einen werden von ihren kollegen, den universitätsprofessoren, sei es im ernst sei es im spotte als besonders geschickt und erfolgreich „im betteln“ (*in begging*) gelobt, die anderen als auffällig ungeschickt und wenig glücklich in diesem berufe getadelt. Allerdings bezeichnen die großen pädagogen (*great educators*), die selbst den bittstellerberuf ausüben, diesen natürlich ganz anders: sie suchen, wie sie behaupten, in uneigennütziger, patriotischer weise den zur verfügung stehenden überfluß der reichen in die diesen unbekannten und verborgenen richtigen, wohltätigen kanäle (*channels*) zu lenken und dadurch dem gemeinwesen und den künsten und wissenschaften in hohem maße zu nützen. Immerhin kann sich bei diesem anblick der objektive beobachter nicht des urteils erwehren, daß eine solche bittsteller-beschäftigung dem gelehrten und pädagogen, der sie systematisch betreibt und sich auf das „betteln“ besonders gut versteht, wenig ehre macht und die wissenschaft, in deren namen er dies tut, zur stelle des lukrativen geschäftes herabwürdigt.

Das akademische leben, das verhältnis der studenten zueinander und zu den behörden beruht, wie es scheint, auf dem echt amerikanischen, demokratischen prinzip vollständiger gleichheit. In der alten zeit hat es gewiß in den *colleges* nirgends irgendwelche nennenswerte unterschiede zwischen reich und arm, vornehm und gering gegeben. Soweit es solche unterschiede gab, bestanden sie hauptsächlich darin, daß die einen studenten auf kosten ihrer wohlhabenden eltern lebten und sich mit sport mehr amüsiren konnten und die anderen durch armut gezwungen waren, sich durch eine oft recht grobe nebenbeschäftigung die nötigen mittel zur bestreitung der kosten ihres unterhaltes und ihres unterrichtes zu verschaffen. Im übrigen bildeten sich sozusagen durch zuchtwahl nur gemäß der gesellschaftlichen begabung, der beliebtheit, der beredsamkeit, dem verstande, den leistungen in

den *college*-klassen, kurz gemäß den persönlichen vorzügen und eigenschaften der einzelnen natürliche, allgemein anerkannte rangstufen aus. Auch hier machen sich seit einiger zeit anzeichen einer durchgreifenden änderung des alten geistes infolge plutokratischer einflüsse bemerkbar, allerdings in höherem maße im osten als im westen, wo überdies der akademische unterricht wohl ausnahmslos ganz oder zum großen teile unentgeltlich ist, und wo überhaupt das leben eine weit „amerikanischere", von Europa abweichende färbung bewahrt hat. Wir haben bereits gesehen, daß, wie es fashionable und aristokratische kirchen und sekten gibt, so auch fashionable und aristokratische *colleges* gegenüber mehr demokratischen und volkstümlichen lehranstalten deutlich zu erkennen sind. Außerdem ist es unleugbar und auch sehr erklärlich und durchaus „menschlich", daß in jenen fashionablen und aristokratischen, plutokratischen einflüssen mehr zugänglichen instituten die reichen studenten als söhne der mäzene und spender und als mutmaßlich zukünftige wohltäter und gönner der anstalt verschieden behandelt werden und gegenüber den anderen studenten und den behörden eine sonderstellung einnehmen. Dies wird natürlich bestritten. Aber daß es wahr ist, davon kann sich jeder unparteiische beobachter leicht überzeugen, wenn er, obwohl *outsider*, gelegenheit findet, die inneren verhältnisse einer derartigen lehranstalt etwas näher anzusehen und genau zu prüfen.

Es ist ein schöner und wohltuender zug des amerikanischen lebens, daß es hier trotz der großen unterschiede des besitzes nur wenig oder immer noch sehr wenig sozialen neid und haß gibt. Dies zeigt sich im verkehr der studenten im *college*, wo doch die reichen studenten in ihrer lebensweise einen viel glänzenderen und kostspieligeren luxus entfalten und die armen sich viel mehr abplagen und oft weit dürftiger leben müssen als die bezüglichen kreise z. b. in deutschen universitäten. Dies beweist trotz der streiks die denkweise der arbeiter, soweit sie nicht eingewandert sind und nicht europäische vorurteile und europäische klassenfeindschaft mitgebracht haben. Dies bekundet auch die lebensauffassung der geschäftsleute und der übrigen berufsarten. So lange der echte amerikaner jung, gesund und kräftig ist oder die grenze des alters noch nicht erreicht hat, bewahrt er stets den ihm angeborenen optimismus, seinen wagemut und seine unter-

nehmungslust, wenn es ihm auch noch so schlecht geht. Ist er arm, so hofft er doch einst reich zu werden. Ist er vom unglück heimgesucht, so wartet er auf eine bessere gelegenheit (*chance*), sein glück zu machen. Geht es mit der einen sache nicht, so fängt er etwas anderes an. Ist er stellenlos, hat er seinen *job* verloren, so vertraut er, daß er bald einen neuen *job* erhalten wird. „Es wird sich schon etwas finden" (*something will turn up*), diese maxime ist ein trost, der ihn auch in der schlimmsten lage nicht verläßt. Er bleibt guten mutes; er gibt nicht die hoffnung auf, daß, wenn er ein anfänger ist, er bald vorwärts kommen und, wenn er unglück gehabt hat, er nach kurzer zeit schon wieder emporkommen wird, und daß, wenn ihm einst die umstände günstig sind, er den gewünschten erfolg im leben erreichen und zum ersehnten wohlstand und reichtum gelangen wird. Die gefühle des neides oder gar des prinzipiellen hasses gegen den reichen und den, der mehr erfolg, mehr glück als er selbst im leben gehabt hat, sind von hause aus seinem geiste fremd. Dies ist die grundstimmung im temperamente des amerikanischen volkes, was sich hauptsächlich dadurch erklärt, daß in einem neuen und sich rasch entwickelnden großen lande wie Nordamerika den einheimischen sowohl wie den eingewanderten, wenn sie sich schnell amerikanisiren, die mannigfaltigsten und in materieller hinsicht besten lebensgelegenheiten (*chances in life*) in reichem maße von jeher durch mehrere generationen hindurch zu gebote gestanden haben.

Wenn nun in der gegenwart im amerikanischen volke eine wohl berechtigte heftige opposition gegen die ansammlung kolossaler reichtümer in den händen weniger individuen besteht und bereits ein kampf mit unabsehbaren folgen gegen die trusts und die trust-männer eingeleitet ist, so darf dabei nicht übersehen werden, daß sich hier der kampf unter ganz anderen bedingungen und in ganz anderer form vollzieht, als er etwa in einem vom sozialismus durchwühlten kulturlande Europas verlaufen würde. Es ist klar, daß hier unter der überwiegenden mehrzahl derer, die jenen kampf leiten oder befürworten und jene opposition vertreten oder billigen, kein wirklicher sozialer haß und neid gegen die reichen herrscht. Die eigentlichen motive sind vielmehr zunächst eine art von gerechtigkeitsgefühl, die dem engländer und dem nordamerikaner eigentümlich ist, und die *fair play* für alle und jeden,

wie im spiel und im wettstreite, so auch im lebenskampfe und im streben nach den gütern dieser welt verlangt, und dann der ärger darüber, daß die trusts und trust-männer die individuellen lebensgelegenheiten (*chances in life*) der anderen stören, hindern und vielfach zu nichte machen und die zahl derer, die diese gelegenheiten mit erfolg benutzen können, immer mehr vermindern.

Aus diesem grunde erklärt sich auch unschwer wenigstens zum großen teile die tatsache, daß gerade in Amerika die millionenspenden für wissenschaftliche, wohltätige und allgemeine zwecke so häufig sind. Der trust-mann, der sich mit allen ihm zu gebote stehenden mitteln auf kosten des publikums bereichert hat, kennt das temperament und die gemütsstimmung seiner landsleute; er wünscht die erzürnte menge gewissermaßen zu versöhnen und ihre gunst durch großartige opfer zu gewinnen. Dies wird ihm offenbar nicht allzu schwer, da er ja doch nicht weiß, was er schließlich sonst mit seinen unermeßlichen und sich von jahr zu jahr gleichsam mechanisch vermehrenden schätzen anfangen könnte. Auch ist neben dem besitz und reichtum, wie wir sogleich sehen werden, die popularität, die demokratische beliebtheit bei den massen, eins der hauptsächlichen ziele des amerikanischen ehrgeizes. Außerdem spielt bei den millionenspenden häufig der religiöse standpunkt, der religiöse glaube mit, der im durchschnittsamerikaner sehr lebendig ist und sich in der regel mit einer recht materiellen auffassung der religion verbindet. Der geber wünscht sein unrecht zu sühnen und den himmel zu versöhnen; er hat furcht vor ewiger strafe und möchte sich wenigstens eine erträgliche stelle im jenseits sichern.

Die frauenfrage habe ich bereits einige male berührt, und ich habe auch die allgemeine hochachtung, deren sich die amerikanische frau, ob verheiratet oder unverheiratet, ob jung oder alt, überall, in allen kreisen der gesellschaft und in allen schichten der bevölkerung, erfreut, gebührendermaßen hervorgehoben. Man ist fast berechtigt, daran zu zweifeln, daß es überhaupt noch eine frauenfrage in den Vereinigten Staaten gibt, oder einfach zu konstatiren, daß diese frage längst zu gunsten der frau gelöst ist. Es scheint daher beinahe müßig, darüber betrachtungen anzustellen, ob ihre stellung im amerikanischen leben in jeder hinsicht der des mannes gleich ist.

Dies ist natürlich nicht richtig, wenn man unter „gleich“ „identisch“ versteht und etwa meint, daß dann die frau denselben beschäftigungen obliegen, dieselben berufe ausüben, dieselben pflichten erfüllen und somit auch in politischen, administrativen, legislativen und richterlichen angelegenheiten dem manne gleich stehen müßte. Dagegen ist es andererseits ganz offenbar, daß sie in der gesellschaft, in der ehe, im familienleben, in der erziehung und im unterrichte der kinder, in der kirche, in wohltätigkeitseinrichtungen, im öffentlichen verkehr, sogar im auftreten als anklägerin und als angeklagte vor dem richter eine bevorzugte stellung einnimmt, und daß ihr, vorausgesetzt, daß sie unverheiratet bleibt oder witwe ist, die meisten oder viele erwerbsquellen, die der mann früher als ihm ausschließlich zukommend ansah, jetzt — in einigen staaten mehr oder weniger als in anderen — offen stehen. Soweit ich den charakter des amerikanischen volkes kenne und verstehe, halte ich es für wahrscheinlich, daß, wenn die frau noch mehr rechte, berechtigungen und vorrechte, als sie schon besitzt, verlangen wollte, sie auch diese im laufe der zeit erhalten würde. Jedoch ist es ihr, wie es scheint, im allgemeinen wenig darum zu tun. Denn sie fühlt wohl selbst, daß, wenn sie nicht bloß in kommunalen, kirchlichen, erziehlichen u. ä. angelegenheiten, sondern auch in politischen das aktive und passive wahlrecht in allen staaten erreichte, sie ihre soziale stellung keineswegs heben und ihren sozialen einfluß durchaus nicht erhöhen würde, und daß, gerade indem sie sich von der „beschmutzenden“ politik fernhält, sie ihre bevorzugte stelle in der gesellschaft am besten wahren kann.

Im westen geht man in diesen fragen der geschlechtlichen gleichberechtigung weiter, und es kommt hier der frau im öffentlichen leben eine noch viel größere bedeutung zu als im osten. Der grund liegt zum teil darin, daß das sinnen und denken des mannes im westen weit mehr als im osten fast ganz in gelderwerb aufgeht, daß er sich vorzugsweise dem „geldmachenden“ geschäft voll und ganz hingibt und der frau sehr gern alle berufe und beschäftigungen überläßt, die eine fein-geistige, rein intellektuelle bildung und zugleich eine geringere physische kraft erfordern — und weniger geld einbringen. Gewiß wird einst auch in bezug auf die stellung der frau ein ausgleich zwischen der kultur des westens, die

sozusagen „am amerikanischsten“ ist, und der des ostens, die der europäischen näher steht, allmählich stattfinden.

Man sollte glauben, daß die große achtung, die die amerikanische frau allerwärts genießt, und der bedeutende einfluß, den sie auf die gesellschaft auszuüben in der lage ist, in hohem maße dazu beitragen müßten, das verhältnis zwischen den geschlechtern zu versittlichen und die ehe und das familienleben zu veredeln. Im allgemeinen gesagt, ist diese annahme leider nicht richtig; und es scheint oft genug eher das gegenteil der fall zu sein. Gerade in *den* staaten, in welchen die frau am höchsten geachtet oder „gewertet“ und in jeder hinsicht am günstigsten gestellt ist, sind die scheidungen, die übrigens von staatswegen nirgends sehr erschwert werden, am häufigsten. Dazu kommt, daß mit ausnahme der katholischen und der protestantisch-episkopalischen (anglikanischen) kirche, die sich prinzipiell jeder, bzw. fast jeder ehescheidung widersetzen, wie ich glaube, alle amerikanischen christlichen religionsgemeinschaften und am meisten gerade die volkstümlichen und am weitesten verbreiteten in diesem punkte sehr lax sind. Noch laxer sind in bezug auf die eheschließung diese religionsgemeinschaften sowohl als die zivilstandsbeamten, soweit es die gesetze irgendwie gestatten. Bekanntlich wird die kirchliche ehe in Amerika ebenso gut wie die zivilehe als gesetzlich gültig anerkannt. Die letztere ist nicht etwa eine notwendige vorbedingung der ersteren. Diese, die kirchliche ehe, ist zudem die gewöhnliche und als einzig anständig angesehene verehelichungsart. Die trauung kann jedoch unter umständen ohne feierlichkeit irgendwo vor zufällig gefundenen oder gleichsam „auf lager gehaltenen“ zeugen von einem prediger, der den „gewerbeschein“ (*licence*) besitzt, in wenigen minuten vollzogen werden.

Man kann wohl behaupten, daß in Amerika die ehen ebenso leicht und schnell gelöst als geschlossen werden. Denn wenn sich in einem staate der scheidung oder der heirat hindernisse in den weg stellen, so geht man, ohne viel zeit zu verlieren, nach einem anderen staate, wo diese hindernisse nicht vorhanden sind. Daher sind recht leichtfertige und oberflächliche urteile über den wert der ehe im volke weit verbreitet. Die entführungen, vorausgesetzt, daß man die amerikanischen *elopements* im deutschen so bezeichnen kann, sind so häufig, daß sie in gewissen jahreszeiten einen haupt-

bestandteil der tagesneuigkeiten in der presse bilden. Den liebespaaren (*run-away couples*), die sich auf diese weise der väterlichen oder elterlichen autorität entziehen und sich eventuell nicht scheuen, vor dem prediger oder dem standesbeamten falsche angaben über ihr alter unter eid zu machen, steht das publikum sympathisch oder mindestens gleichgültig gegenüber. Auch kommt es kaum vor, daß man solche liebespaare im falle falscher angaben wegen meineides gerichtlich verfolgt und bestraft. Daß das familienleben und die kindererziehung, die ohnehin, vom europäischen standpunkte aus betrachtet, lässig ist, unter diesen verhältnissen bedenklich leiden müssen, ist offenbar. Man braucht hierbei keineswegs an ausnahmefälle zu denken, in denen infolge der mehrfachen scheidung und wiederverheiratung die multiplizität der abstammung der kinder ihre erziehung außerordentlich erschwert und die elterliche autorität ganz besonders schwächt.

Man muß lobend anerkennen, daß roheiten und tätlichkeiten von seiten des mannes in der ehe selbst in den unteren schichten der bevölkerung im allgemeinen recht selten sind. Jedoch ist es sicher, daß es trotz oder wegen der fortschritte der kultur, trotz oder wegen der „intellektualität“ der amerikanischen frau im lande genug unglückliche ehen gibt, deren aufrechterhaltung ebenso unheilvoll zu sein scheint als ihre trennung.

In manchen gebildeten kreisen der einheimischen bevölkerung herrscht aus verschiedenen gründen, jedenfalls zum teil auch wegen der kosten eines amerikanischen hausstandes eine bemerkenswerte abneigung gegen die ehe, und zwar sowohl bei männern als bei frauen, und ungefähr in allen klassen gegen eine kinderreiche ehe. Im allgemeinen pflegt man entweder ohne überlegung jung oder mit überlegung in reifem alter zu heiraten. Dieser erfahrungssatz betrifft beide geschlechter, auch die frau. Besonders in den wohlhabenden und reichen ständen bleibt sie gern möglichst lange ledig, teils um sich gesellschaftlich nach amerikanischer art ungestört amüsiren und ohne schaden für ihren ruf „flirten“ (*flirt*) zu können, teils um sich in ihrer weise dem studium der künste und wissenschaften zu widmen. Der begriff der „alten jungfer“ schwindet in Amerika immer mehr, und der verrufene name (*old maid*) wird selten gehört. Die amerikanische dame — und welche amerikanerin ist wohl nicht „dame“

(*lady*)? — bleibt so lange jung „als sie will“. Einst waren die jungen liebesheiraten, d. h. die ehen, die von sehr jungen liebespaaren eingegangen werden, in den unbemittelten ständen weit häufiger als jetzt. Die veränderungen der wirtschaftlichen verhältnisse in Amerika haben es mit sich gebracht, daß diese früher so gepriesenen und empfohlenen liebesheiraten in der tat seltener werden oder infolge der armut und not, wegen der unmöglichkeit, einen eigenen hausstand zu gründen und wegen des zwanges, in einer billigen pension (*boarding-house*) zu wohnen und den kindersegen zu vermeiden, sehr oft zum üblen ausschlagen.

Die hohe soziale stellung der amerikanischen frau, ihr eindringen in die mannigfaltigsten berufsarten, die scharfe konkurrenz, die sie dem manne vielfach im gelderwerbe macht, hat mancherlei folgen, die dem männlichen geschlechte auf die dauer unangenehm und lästig werden und schädlich erscheinen. In augenblicken der mißstimmung und unzufriedenheit klagen die jungen unverheirateten männer darüber, daß ihnen durch die konkurrenz der arbeitenden frauen das brot weggenommen wird, und daß sie deshalb nicht genug verdienen, um sich eines eigenen herdes erfreuen und eine familie unterhalten zu können. Auch murren sie darüber, daß die jungen damen zu anspruchsvoll und zu vergnügungssüchtig seien, um zur verheiratung mit leuten, die kein hohes konto in der bank besitzen, geneigt zu sein. Außerdem geht es in Amerika gerade so wie in *den* ländern Europas, in denen die frau wirtschaftlich selbständig zu werden beginnt: die frauenarbeit pflegt wegen des angebotes, das stärker ist als die nachfrage, billiger zu sein, und somit werden dann auch die preise für die arbeitsleistungen des mannes herabgedrückt.

Die konkurrenz der frau macht sich am meisten und am auffälligsten auf dem gebiete des unterrichts im lehrerberuf und in den damit verwandten berufen, wie dem der bibliothekare, bemerkbar. Allerdings zeigt sie sich vorläufig — aber nur vorläufig — noch wenig stark im höheren unterrichtswesen, das uns hier zunächst beschäftigt. Dafür liegt der niedere unterricht (*primary instruction*) in privaten und öffentlichen schulen seit langer zeit, wenn nicht von jeher, fast ausschließlich in den händen der frau und steht auch zum großen teil unter ihrer aufsicht und leitung. Im mittleren unterrichtswesen hält ihre stellung in bezug auf zahl und ein-

fluß der lehrkräfte der des mannes die wage und scheint auch hier allmählich zu überwiegen, wenigstens schon im westen. Das *college* muß vom mittleren unterrichtswesen abgesondert werden, da die amerikaner es ganz allgemein zum höheren unterrichtswesen rechnen[1] und es tatsächlich sowohl in bezug

---

[1] Um unausbleibliche irrtümer und mißverständnisse möglichst zu vermeiden, scheint es mir notwendig, genau anzugeben, was die ausdrücke „das niedere unterrichtswesen" (*primary instruction*), „das mittlere unterrichtswesen" (*secondary instruction*) und „das höhere unterrichtswesen" (*higher instruction*), die häufig der kürze wegen angewandt werden müssen, hier im zusammenhange an jeder stelle, wo sie sich finden, bedeuten. Das ist gar nicht so leicht, da diese und analoge ausdrücke in den verschiedenen kulturländern durchaus nicht immer und manchmal in demselben kulturlande nicht überall und konsequent eine gleiche bedeutung haben; die schwierigkeit beginnt schon mit dem ersten ausdrucke „das niedere unterrichtswesen", der auf den ersten blick ganz klar und unmißverständlich zu sein scheint. Folgende definitionen mögen meine aufgabe erleichtern: In den schulen des „unteren oder niederen unterrichtswesens" wird elementares wissen mit elementaren fähigkeiten gelehrt (*primary instruction*). In den anstalten des „mittleren unterrichtswesens" wird den schülern höheres oder etwas höheres und quantitativ viel mehr wissen übermittelt; das wissen wird als feststehend und sicher gelehrt und höchstens durch den gedankenaustausch zwischen lehrer und schüler neu entdeckt. In den anstalten des „höheren unterrichtswesens" wird das bereits vorhandene wissen nicht bloß als feststehend und sicher überliefert, sondern kritisch beleuchtet und unter den verschiedensten gesichtspunkten erörtert und behandelt; neues wissen wird durch eigene, selbständige forschungsarbeit der lehrer und schüler hinzugefügt (*research* und *research work*, ausdrücke, die die akademisch gebildeten amerikaner so gern gebrauchen, seitdem sie mit Deutschland und dem kontinentalen Europa in kulturelle verbindung getreten sind).

Somit gehören zum „niederen unterrichtswesen" in Amerika selbstverständlich die sieben- oder meist achtklassigen *primary schools* oder *ward schools* u. dgl., die öffentliche schulen (*public schools*) sind, und die diesen entsprechenden privatschulen, nicht zu vergessen die kindergärten (*kindergartens* oder *kindergardens*), die, obwohl deutscher herkunft, in Amerika eine weit größere wichtigkeit, beliebtheit und ausbildung als in Deutschland erlangt haben. Nach allgemeinem sprachgebrauch umfaßt das „niedere unterrichtswesen" in Deutschland die volksschulen oder kommunalschulen und ähnliche anstalten, außerdem die vorbereitungsschulen, die den gymnasien, realgymnasien, oberrealschulen, realschulen und höheren bürgerschulen beigeordnet oder untergeordnet und angefügt sind. Aber nach amerikanischer auffassung müßten folgerichtig die unteren klassen (etwa bis zum zwölften lebensjahre der schüler) der gymnasien, realgymnasien, oberrealschulen, realschulen und höheren bürgerschulen zum „niederen unterrichtswesen"

auf das alter, das auftreten, die lebensart und die behandlung der studenten (*students*, nicht *pupils*) als zuweilen in der methode des unterrichts selbst, besonders in den oberen stufen, die

---

gerechnet werden. Übrigens betrachte ich diese lehranstalten gemäß der oben gegebenen definition als zum „mittleren unterrichtswesen" gehörig, obwohl sie in Norddeutschland gewöhnlich und auch in anderen teilen des deutschen sprachgebietes nicht selten als „höhere lehranstalten" bezeichnet werden. Dem „mittleren unterrichtswesen" gehören in Amerika die vierklassigen sog. *high schools* an, die öffentliche schulen (*public schools*) sind und die fortsetzung der *primary schools* bilden, die manchmal auch höhere ansprüche machen und von den leitern gern *people's colleges* genannt werden, ferner die besonders im osten zahlreichen privaten oder fundirten *Latin schools*, *grammar schools*, *preparatory schools*, die ihre schüler für die eintrittsprüfungen der *colleges* und der *technical institutes* u. dgl. vorbereiten.

Das höhere unterrichtswesen begreift die universitäten und die technischen hochschulen in Deutschland und anstalten und kurse mit ähnlichen tendenzen und mit ähnlicher lehrmethode, also demgemäß in Amerika natürlich die *postgraduate courses* (nach erlangung des bakkalaureatsgrades, *bachelor of arts, bachelor of science* u. dgl.) in der philosophischen oder philosophisch-philologisch-litterarisch-historisch-naturwissenschaftlichen fakultät der *colleges* und *universities* und in den mannigfaltigen, zahlreichen fächern der *technical institutes*, ferner die mit dem *college* und der *university* mehr oder weniger lose verbundenen oder ganz selbständigen fachschulen (*professional schools*), wie *law school, theological school, medical school* usw.

Das *technical institute*, oder *scientific school*, *technical school* usw., als ganzes betrachtet, kann nicht wie die technische hochschule in Deutschland schlechtweg zum „höheren unterrichtswesen" gerechnet werden. Jene anstalt steht wegen ihrer mehr oder weniger vorherrschenden unterrichtsmethode (klassenmethode) und wegen der vorbildung ihrer *students* etwa auf dem standpunkte des eigentlichen *college,* das, wie schon oben erwähnt, eine mittelstellung zwischen dem „mittleren" und dem „höheren unterrichtswesen" einnimmt und die merkmale beider arten des unterrichts in der lehrmethode, wenn auch mehr die des „mittleren" als die des „höheren" unterrichts aufweist. Aus praktischen gründen wird es das beste sein, das *technical institute* sowohl wie das *college* einfach zusammen mit dem „höheren unterrichtswesen" zu behandeln, besonders da die amerikanischen professoren überall geneigt und genötigt sind, die lehrmethoden beider unterrichtsarten anzuwenden, und sogar häufig die elemente ihrer wissenschaft in elementarer weise zu lehren haben.

In der vorstehenden übersicht habe ich nur die hauptsächlichen lehranstalten namentlich angeführt. Jedoch läßt sich die oben gegebene definition der drei arten des unterrichtswesens leicht *mutatis mutandis* auf alle lehranstalten, auch auf kunstschulen, schulen mit handfertigkeitsunterricht (*manual training schools*), handelsschulen, lehrerseminare (*normal schools*) usw. anwenden.

merkmale der universität und der technischen hochschule Deutschlands aufweist. Auch in dieser echt englischen oder echt englisch-amerikanischen lehranstalt wird meines erachtens der einfluß der frau als lehrerin und leiterin einst immer mehr überhand nehmen, vorausgesetzt, daß sich die entwickelung des amerikanischen unterrichtswesens auf denselben bahnen wie bisher weiter bewegen und das prinzip der zusammenerziehung der beiden geschlechter (*coeducation*) überall in das *college* eindringen wird.

Dieses prinzip, das in der gegenwart die deutschen pädagogen erregt und sogar zu schüchternen experimenten in der schule veranlaßt, ist in den westlichen staaten Nordamerikas in allen arten des unterrichts längst durchgeführt oder mindestens zur vorherrschaft gelangt. Davon ist jedoch der dichter bevölkerte und an schulen, *colleges* und universitäten reichere osten zur zeit noch recht weit entfernt. Hier stehen den jungen damen mehrere speziell für sie betimmte, gut fundirte und vortrefflich ausgestattete, nach den besten grundsätzen der hygiene eingerichtete *colleges* auch mit *postgraduate courses* zur verfügung. Die meisten dieser frauen-*colleges*, wenn nicht fast alle, sind ganz selbständige lehranstalten (z. b. Bryn Mawr College im staate Pennsylvania, Vassar College im staate New York, Woman's College in Baltimore, Maryland). Einige sind örtlich, auch wohl administrativ und zum teil durch die persönlichkeit der professoren, die dort denselben gegenstand mit gleicher unterrichtsmethode lehren, mit *colleges* für die männliche jugend verbunden. (Ich selbst kenne nur ein beispiel dieser art: Radcliffe College, das der Harvard University in Cambridge, Massachusetts, angefügt ist.) Nur ärmere oder weniger gut fundirte und auch weniger bedeutende *colleges* im osten haben *coeducation*; und da, wo diese eingeführt ist, scheint der grund immer in sparsamkeitsrücksichten zu bestehen, deren anwendung auf eine so wichtige frage der pädagogik freilich von vornherein sehr bedenklich ist. Auch tritt gewöhnlich in solchen „gemischten" *colleges* eine höchst kuriose erscheinung ein: die zahl der studentinnen wächst, und zugleich macht sich allmählich ein auffälliger rückgang und exodus der männlichen studenten bemerkbar, die offenbar im osten schon wegen des sports im *college*-leben gern unter sich sind, ohne jedoch im sonstigen gesellschaftlichen verkehr etwa misogynische gefühle zu bekunden.

Was das mittlere (im amerikanischen sinne) und das niedere unterrichtswesen im osten betrifft, so erhalten die schüler und schülerinnen meines wissens fast überall, wenigstens in den städten, in besonderen gebäuden, gebäudeteilen und klassenräumen getrennten unterricht, soweit die öffentlichen schulen (*public schools*) in frage kommen. Es sind besonders viele privatschulen, zumeist elementarer art, die *coeducation* haben — wiederum aus sparsamkeitsrücksichten und, weil die leiter oder leiterinnen auf ein größeres publikum rechnen und mehr geld verdienen wollen. Von dieser tatsache, die für den osten unbestreitbar ist, sollten doch diejenigen deutschen pädagogen, die sich auf das beispiel Nordamerikas berufen, gebührende kenntnis nehmen, bevor sie daran denken, ihre wünsche und ideen in bezug auf die einführung des gemeinsamen unterrichts der geschlechter in die schulen, die niederen und mittleren lehranstalten, in die tat umzusetzen.

(Fortsetzung folgt.)

Berlin-Wilmersdorf. A. Rambeau.

ÜBER DIE VERMITTELUNG EINES PRAKTISCHEN WORTVORRATS IM NEUSPRACHLICHEN ELEMENTARUNTERRICHT.

(Schluß.)

Fürwahr, es ist für den fachmann, der sein augenmerk auf den wortschatz richtet, eine wahre erquickung, von der Ahn-gruppe zu den büchern der direkten methode überzugehen. Dort ein chaos, hier das streben nach ordnung, das natürlich nicht überall von gleichem erfolge gekrönt ist. Doch *in magnis voluisse sat est!* Alle, oder doch fast alle bücher der reformer entsprechen in befriedigender weise dem von Walter in seinem erwähnten vortrag von 1906 aufgestellten grundsatze, daß „im anfangsunterricht besonders dafür zu sorgen sei, daß ein nach sachlichen gesichtspunkten geordneter sprachstoff dargeboten werde, und zwar ein sprachstoff, der der fassungskraft der schüler entspreche und sie interessire.“ Ich nenne hier fürs französische in erster linie die trefflichen, für den schüler freilich sehr schwierigen lesebücher von Kühn (*Lesebuch für an-*

fänger, 1899, *Unterstufe*, 1901 und *Mittelstufe*, 1899), dann das *Lehrbuch* von Bierbaum (1893), das *Lese- und übungsbuch* von Baumgartner (1904), das *Neue lehrbuch* von Baumgartner-Zuberbühler (1907) und Stiers *Collégien français* (1906); für das englische das *Lehr- und lesebuch* von Schwieker (1893) und den *Lehrgang* von Meier-Aßmann (1902). Hier ist dem zufall im wortschatz kein raum gelassen; alles ist planmäßig und überlegt, wenn auch nicht geleugnet werden kann, daß bei einzelnen, so bei Kühn und besonders bei Bierbaum, dem lernenden zuviel zugemutet wird. Wenn Bierbaum z. b. in seiner ersten lektion des ersten teiles gleich *43* verschiedene die teile des menschlichen körpers bezeichnenden ausdrücke vorbringt, so läßt sich das nur als ein schwerer pädagogischer mißgriff bezeichnen. Gegen diesen fehler (den auch Boerner in seinen verschiedenen büchern nicht selten macht) wendet sich, wenn auch ohne namensnennung, dir. Walter (1906, s. 106), indem er verlangt, der umfang des wortschatzes dürfe nicht zu groß sein; ... ferner solle jedesmal nur eine kleine anzahl neuer wörter zu bewältigen sein. Es sind dies auswüchse des strebens nach systematischer behandlung des wortvorrates, die erklärlich sind, aber vermieden werden müssen.

Es macht dem pädagogischen geschick der reformer alle ehre, daß viele von ihnen diesen fehler glücklich zu vermeiden gewußt haben. Sie empfanden ganz richtig, daß es nicht genügt, eine recht große anzahl von einem begriffsgebiete angehörigen wörtern in einem übungsstück zu vereinigen, sondern daß gesunde pädagogik verlangt, daß dem anfänger, dem knaben oder mädchen, immer nur so viel wortmaterial auf einmal verabreicht werde, als er eben auf einmal verarbeiten kann; daß dann aber je nach dem gegenstand früher oder später auf dasselbe begriffsgebiet zurückgegriffen und das zuerst gelernte aufgefrischt und erweitert werden muß. Es ist zu bedauern, daß die versuche in dieser richtung nicht konsequenter durchgeführt worden sind. Nur auf diesem wege läßt sich ohne das mechanische abfragen das erzielen, was Ricken in dem schon einmal zitirten vorwort sehr gut als immanente repetition bezeichnet hat. Solche bücher, die sich nicht mit der systematischen ordnung des wortschatzes begnügen, sondern auch auf die systematische erweiterung desselben bedacht sind, sind das *Französische lehrbuch* von Roßmann-Schmidt (1909), dasjenige von Weitzenböck-Duschinski

(1907) und das in demselben verlage erschienene *Englische lehrbuch* von Ellinger-Butler (1909), alle in ihrem ersten teil, ganz besonders aber Frickes *Französisch für anfänger* (1906) und Grands *Leitfaden der französischen sprache* (1907). Gewiß, das buch von Fricke hat einige mängel — welches buch hätte diese nicht? —, in bezug auf systematische erweiterung des wortvorrats wird es aber höchstens von einem in Deutschland gedruckten buche meiner bibliothek erreicht, von Metzger-Ganzmanns *Lehrbuch der französischen sprache* (1907). Von außerdeutschen büchern hält in dieser beziehung den vergleich mit beiden wohl aus der *Leitfaden* des schweizer kollegen Grand, dem hier vielleicht sogar der vorzug zu geben wäre.

Diese bücher bezeichnen, was die wortschatzbehandlung betrifft, den höchsten bisher erreichten punkt. Unter den vertretern der vermittelnden methode kommt ihnen nur Feists *Lehr- und lesebuch* (1895) einigermaßen nahe; die bücher von Boerner-Stiehler, Boerner-Thiergen (1903) und das *Lehrbuch der italienischen sprache* von Boerner-Lovera stehen diesem etwa gleich, verlangen aber, wie schon erwähnt, oft zu viel auf einmal. Es folgen in ziemlich weitem abstand der kurze *Lehrgang der englischen sprache* von Plate-Kares (1900), mit dem *Französischen gymnasialbuch* von Ricken (1905) und Schäfers *Elementarbuch* (1906) (gegen welches in dieser beziehung der erste und zweite teil seines übungsbuches stark abfallen), dann der erste teil von Fleischhauers *Methodischem lese- und übungsbuch* (1895) und die Breymannschen bücher, in denen die systematische zuführung der wörter, wenigstens in dem ersten buch für realschulen, ziemlich gut ist, die erweiterung des wortschatzes aber viel zu wünschen übrig läßt. — Von englischen lehrbüchern hätte ich mit diesen noch die ausgabe B der *Kurzgefaßten grammatik nebst übungsbuch* von Deutschbein nennen sollen. Auch die von Tanger besorgte neubearbeitung von Plates *Lehrgang* (1903) ist nicht übel und gehört im ersten teil zu dieser gruppe, während allerdings der hauptteil des buches zur Ahn-gruppe zu stellen ist. Hausknechts sonst trefflicher *English Student* (1903) zeigt im wortschatz nicht viel system. Der verfasser ist sich dessen selbst bewußt und sucht dem mangel durch das supplement abzuhelfen, was kaum als ein pädagogisch tadelloses mittel angesehen werden kann.

Eine ganze anzahl englischer lehrbücher, so der *Lehrgang*

von Dubislav-Boek (1905), das *Lehrbuch* von Foelsing-Koch (1894), die *Kurzgefaßte sprachlehre* von Gesenius-Regel (1907), der *Leitfaden* von Bergmann-Seitz (1909), das *Kurzgefaßte lehr- und übungsbuch* von Görlich-Hinrichs (1905), das *Lehr- und lesebuch* von Köcher-Runge (1902) und selbst Kruegers *Unterrichtswerk* (1905), ferner von den französischen schulbüchern dasjenige von Loewe (1893), Ploetz' *Methodisches lese- und übungsbuch*, Ploetz-Kares (1891), Ulbrich (1907) und Wimmer (1902) machen kaum einen versuch systematischen vorgehens. Ulbrichs *Elementarbuch* nebst seiner vorstufe, aber auch viele andere der oben genannten bücher stehen im wortschatz nicht höher als die Ahn-gruppe, wenn sie sich auch durch ihre meist zusammenhängenden fremdsprachlichen übungsstücke zu ihrem vorteil von derselben unterscheiden.

Im ganzen bedeuten die bücher der vermittelnden methode in der wortschatzbehandlung keinen fortschritt gegenüber denen der direkten methode. Im gegenteil! Ihre besten vertreter kommen den höchststehenden jener gruppe nicht gleich; ihr durchschnitt bleibt hinter dem durchschnitt der anderen weit zurück.

Hier drängt sich uns die frage auf: Welches ist die ursache dieser auffälligen erscheinung? — und dann die weitere frage: Bedeuten die besprochenen reformer-bücher den tatsächlich erreichbaren höhepunkt in der wortmaterialbehandlung, oder läßt sich hoffen, daß sie noch überboten werden können?

Der grund für die auffällige tatsache, daß die vermittelnde methode sich die fortschritte der reform bezüglich der wortschatzvermittelung nur in geringem maße zu eigen machte, liegt in verschiedenen dingen, vor allem in einigen mißverständnissen und in der herrschenden unklarheit. Sowohl das wesen der alten, der Ahn-methode, als das der neuen, direkten, wurde falsch aufgefaßt.

Obwohl, wie wir gesehen haben, alle vertreter der alten methode die bezüglich des wortvorrates nicht verknüpften einzelsätze verwendeten, so lag doch darin das wesen dieser methode keineswegs, wenn es auch zunächst so erscheinen konnte. Dasselbe lag vielmehr in der ausschließlichen verwendung der übersetzung zur einübung der sprachlichen erscheinungen. Indem nun die vermittler dieses nützliche und unentbehrliche mittel für den schulunterricht zu retten suchten,

übersahen sie zuweilen, daß dasselbe mit der unverkennbaren errungenschaft der reform, der systematischen wortschatzbehandlung, recht wohl vereinbar war. Andererseits wirkte wohl der irrtum mit herein, als ob die reformerische ordnung des wortvorrats auch *ipso facto* die einseitige betonung des sprechens, die man den reformern mit recht zum vorwurf machte, mit sich bringen müßte. Dabei wurde besonders übersehen, daß, wie ich schon einmal gesagt zu haben glaube, nicht nur die mündliche, sondern ebensowohl auch die schriftliche bildung selbständiger sätze durch dieses verfahren erleichtert wurde, ein vorteil, den die vermittelnde methode sich nicht entgehen lassen darf.

So müssen wir also im grund genommen die ursache des uns beschäftigenden zustandes in der bestehenden unklarheit sehen, einer unklarheit weniger bezüglich des zu erstrebenden zieles als bezüglich der zu verwendenden mittel. Das ziel war die beherrschung der sprache, die freilich von verschiedenen nicht gleich verstanden wird. Das mittel, oder besser eines der mittel war die methode zur erlernung eines möglichst umfangreichen und zuverlässigen wortvorrats. Bezüglich dieser methode bestanden und bestehen heute noch recht unklare vorstellungen, nicht nur in den köpfen der vermittler, sondern teilweise in denen der reformer selbst, und besonders auch in den amtlichen schulordnungen und lehrplänen.

Betrachten wir, um gleich mit den letzteren zu beginnen, z. b. den im jahre 1907 veröffentlichten lehrplan für die bayerischen real-, resp. oberrealschulen! Sehr erfreulicherweise verlangt dieser unter III: „Übungen im mündlichen gebrauch der sprache“, die erteilung von „*Leçons de choses* zur aneignung eines aktiven wortschatzes“ ganz im sinne der reformer. Wenn aber angegeben wird, daß in klasse I „schulzimmer, körper, kleidung, mahlzeiten, familie“; in klasse II „haus, hausgeräte, stadt, verkehrsmittel, zeit und feste“; in klasse III „erde, nationen, länder (speziell Frankreich), metalle und stoffe, stände und produkte, pflanzen und tiere“ durchzunehmen seien, so gibt dieser wortlaut demjenigen recht, der wie Bierbaum und andere alle ausdrücke eines begriffskreises auf einmal erledigt und darauf verzichtet, noch einmal systematisch darauf zurückzukommen. Daß das aber eine entartung des reihensystems ist, braucht kaum bewiesen zu werden. Natürlich liegt das nicht in der intention des lehr-

planes, aber es ist eben eine unklarheit. — Des weiteren wird bei klasse IV von der „zusammenfassung früher durchgenommenen anschauungs- und begriffsmaterials", bei klasse VI von „erprobung und zusammenfassung des erworbenen wortschatzes" gesprochen und so der anschein erweckt, als wenn das ganze wortmaterial in I—III zu erwerben und in den höheren klassen nur zu verarbeiten wäre, . . . die zweite unklarheit. — Drittens ist in diesen abschnitten nirgends von der doch so unbedingt wichtigen erweiterung des auf der ersten stufe erworbenen wortschatzes die rede. Nur die „vorbemerkung" zur französischen sprache, unter „I. Grammatik" enthält den satz: „Auf aneignung und entsprechende erweiterung des wortschatzes ist ernstlich bedacht zu nehmen", der, ganz abgesehen von der stelle, an die er nicht gehört, bei seiner gänzlichen unbestimmtheit bezüglich des wann? und wie? eine weitere unklarheit involvirt.

Auch die reformer, selbst Wendt hat sich trotz seiner eingehenden beschäftigung mit dieser frage nicht bis zur klarheit durchgerungen. Wohl hatte er in seiner schon zitirten schrift *Das vokabellernen im französischen anfangsunterricht* mit nachdruck darauf hingewiesen, daß die vorschrift der hamburgischen lehrpläne von 1893 „aneignung eines genügenden wortschatzes, auf dessen planmäßige erweiterung in allen klassen bedacht zu nehmen ist," und die der preußischen lehrpläne von 1892 „auf aneignung eines festen von stufe zu stufe zu erweiternden . . . wort- und phrasenschatzes ist auf allen stufen streng zu halten", bis dahin auf dem papier geblieben seien. Aber er ignorirte es absichtlich oder unabsichtlich, daß diese forderungen, die es verschmähten, sich über die mittel zu ihrer erfüllung zu äußern, in ihrer unbestimmtheit notwendig auf dem papier bleiben mußten.

Wenn er gleich darauf klage darüber führt, daß „von der einführung eines vokabulars, das sich organisch an den unterricht anschlösse oder aus demselben hervorginge, nichts verlaute", so macht er sich gleich mehrerer unklarheiten schuldig.

Wir wollen einmal annehmen, daß es möglich wäre, so wie Wendt es nach der genannten schrift tun will, das vokabular aus dem unterricht hervorgehen zu lassen — ich bezweifle bis auf weiteres, daß es gelungen ist, dasselbe über die zweitunterste klasse weiterzuführen —, so ist es doch klar, daß von einer „einführung" eines solchen vokabulars keine

rede sein kann. Ein „eingeführtes“ vokabular, das aus dem unterricht hervorgeht, ist eine *contradictio in adjecto.*

Der zweite fehler, der Wendt an dieser stelle passirt, ist, daß er von einem vokabular spricht, das sich „organisch an den unterricht anschließen“ soll. Gerade so gut könnte er eine grammatik verlangen, die sich „organisch an den unterricht anschlösse“, während doch die praxis der schule es erfordert, daß der unterricht sich an die grammatik anschließt. Bezüglich des vokabulars ist das in noch höherem maße der fall, da, wie ich gezeigt zu haben glaube, der lehrer bezüglich des wortschatzes am wenigsten in den vordergrund tritt.

Doch die stellung der reformer zur wortschatzbehandlung ist immer wichtig und lehrreich. So auch hier. Es erscheint mir nicht ausgeschlossen, daß Wendt von einem vokabular hat sprechen wollen, das organisch mit dem im unterricht zu verarbeitenden übungsstoff in verbindung stände, und daß er dafür nur kurz und etwas undeutlich „sich an den unterricht anschlösse“ gesagt hat. Wenn dem so ist, dann teile ich voll und ganz seine ansicht, da ich überzeugt bin, daß in dieser richtung die möglichkeit eines ernstlichen fortschrittes in der wortschatzbehandlung und damit im sprachunterricht überhaupt liegt.

Wenn die vermittelnde methode die ehre dieses fortschrittes für sich gewinnen will, dann muß sie ein unterrichtswerk schaffen, das nicht nur wie seine zahlreichen vorgänger neben dem übungsmaterial eine für alle stufen geltende grammatik, sondern auch ein für alle stufen geltendes, organisch mit dem ganzen verbundenes vokabular enthält.

Dieses vokabular hätte vor allem die sprache des täglichen lebens, also all das zu berücksichtigen, was in den aktiven wortschatz jedes schülers übergehen soll. In dieser beziehung hätte es aber auch nach einer relativen vollständigkeit zu streben. Die anderen dinge, die den sog. passiven wortschatz ausmachen werden, können, obwohl keineswegs prinzipiell aus dem vokabular ausgeschlossen, doch meist der lektüre und der späteren weiterbildung überlassen werden. In bezug auf das praktische wortmaterial aber ist — innerhalb vernünftiger pädagogischer grenzen — nach möglichster reichhaltigkeit, ja nach einer gewissen vollständigkeit zu streben. Ich würde an ein solches vokabular *mutatis mutandis* die anforderungen stellen, die Krueger in der vorrede seiner *Eng-*

lischen grammatik für die grammatik aufstellt: „Der schüler auch der obersten klasse muß darin das finden, was sein lehrer von ihm verlangt; sonst läßt sie gerade da im stich, wo auf ihre führung gehofft wird", eine forderung, der sich Steinmüller im IV. heft der *Reformlitteratur* (s. 28) bei besprechung des aufsatzes von Krueger über den wert der grammatik ausdrücklich anschließt. So sollte auch das vokabular angelegt sein, daß selbst der schüler der obersten klasse darin das findet, was sein lehrer von seinem aktiven wortschatz verlangt und verlangen kann.

Wie die dinge jetzt liegen, kommt es oft vor — wer von uns kennt kein derartiges lesebuch? —, daß auch der fleißigste und talentirteste schüler der oberen klassen den landläufigsten praktischen ausdruck nicht kennt, weil er in seinem lehrbuch einfach nicht enthalten ist. Wie oft weiß er recht wohl, wie „ein quadratmeter" zu übersetzen ist, „ein kubikmeter" aber ist ihm nicht vorgekommen. Oder er kennt wohl die schwimmvögel (*palmipèdes*; ich wähle absichtlich triviale beispiele), die laufvögel (*échassiers*) hat er nicht vorgefunden. Dafür ist das wörterbuch da, wird man vielleicht einwenden. Gewiß, das wörterbuch wird ihm den fehlenden ausdruck geben und, wenn er ein besonders gutes gedächtnis hat, wird er ihn vielleicht auch behalten. Im ganzen aber, darüber täusche man sich nicht, wird der aktive wortschatz nicht aus dem *Dictionnaire*, sondern aus dem lehrbuch gewonnen. Aus dem wörterbuch müssen eben zu viele wörter aufgesucht werden, die keinen anspruch darauf haben, in den aktiven wortschatz aufgenommen zu werden, und der schüler, der, besonders wenn er willig und intelligent ist, noch von so vielen anderen dingen in anspruch genommen wird, kann unmöglich jedesmal eine erwägung darüber anstellen, ob er das betreffende wort zu memoriren hat oder nicht. Zudem hat das dem wörterbuch entnommene wort immer wenig aussicht, gemerkt zu werden, weil es meist isolirt ist, weil es nicht von vornherein mit anderen zu einer begrifflichen gruppe vereinigt ist, weil ihm die organische verbindung fehlt.

Organische verbindung, das ist das wesentliche! Die organische verbindung zwischen vokabular und dem übungsstoff des lehrbuches, das ist es, was nach meiner ansicht das zu erhoffende *Lehrbuch der vermittelnden methode* zu seinem vorteil aus der reihe der schon vorhandenen bücher herausheben würde.

Auch bisher hat man schon vokabulare, konversationsbücher (die schulordnung für die bayerischen oberrealschulen empfiehlt selbst den gebrauch solcher werke) und ähnliches im unterricht verwendet. Der erfolg war meist ein geringer, oft ein direkt negativer. Denn nicht nur für die gymnasien gilt, was Steinmüller in seinem programm *Die vermittelnde methode im schulbetrieb der neueren sprachen* (1903) auf s. 35 sagt: „Mir scheint die einführung eines solchen schulbuches unzweckmäßig, schon weil die zu erlernenden wörter und wendungen keinen zusammenhang mit den übrigen arbeiten der schüler haben, also nicht zur konzentration des unterrichts dienen und deswegen wieder leicht aus dem gedächtnis verschwinden“. Es fehlt eben, wie Steinmüller mit anderen worten treffend sagt, der organische zusammenhang! Man ließ zuerst einige jahre, je nach der schulgattung mehr oder weniger, die schüler die wörter des lehrbuches lernen und, wenn sich dann im laufe der zeit herausstellte, daß dem so erworbenen wortschatz jede abrundung fehlte, griff man — ich habe diesen fehler auch begangen, und begehe ihn noch — zu den fraglichen surrogaten. Rechte freude erlebten aber weder lehrer noch schüler damit. Ganz abgesehen von unserem in bezug auf die zeit so besonders stiefmütterlich bedachten gymnasialunterricht, auch an den real-, oberrealschulen und sogar an den realgymnasien, war und ist kaum die zeit vorhanden, um diese vokabularien usw. schulgemäß, d. h. auf dem wege der konversation, nicht des abfragens, zu verarbeiten. — Selbst wenn aber, gewöhnlich durch verkürzung der lektüre, die zeit zu solcher durcharbeitung herausgebracht wird, dann bedeutet doch auf jeden fall die verwendung eines vokabulars, konversationsbuches usw. neben einem damit in keiner weise zusammenhängenden lehrbuch eine zeit- und kraftverschwendung, die vom pädagogischen standpunkt nicht zu verantworten ist. Meist rächt sich dieses verfahren sogar direkt. Die schüler, die zuerst einige jahrelang das ziemlich systemlose und daher schwer zu behaltende wortmaterial des lehrbuches haben lernen müssen und dann gezwungen wurden, die nach ganz anderen gesichtspunkten geordneten wörter des vokabulars zu studiren, quittiren für die überforderung, oder sagen wir für das wenig zielbewußte vorgehen, durch eine abneigung gegen diese neue arbeit, die uns, wenn wir unsere aufgabe richtig erfassen, zu denken geben muß.

Der grund ist nicht schwer zu finden: wir muten eben dem schüler dinge, welche in den anfangsunterricht gehören, auf einer stufe zu, wo er eigentlich darüber hinausgewachsen ist.

Durch ein organisch mit dem lehrbuch verbundenes vokabular würden diese mißstände verschwinden; das ganze lehrgebäude würde an innerer einheit und dadurch an stabilität gewinnen.

Wie ich mir ein solches vokabular eingerichtet denke?

Voraussetzung ist ein lehrbuch, das im wortmaterial nicht nur der untersten stufe, sondern möglichst durchaus in konzentrischen kreisen vorwärts geht. Es wird, um ein recht naheliegendes beispiel zu gebrauchen, über den menschlichen körper nicht schon für die erste klasse der realschule alles bringen, was der schüler später einmal braucht, sondern sich auf das nötigste beschränken, also etwa kopf mit auge, ohr, mund und nase, dann hals, brust, leib, rücken, arm, hand, finger, bein, knie, fuß, diese aber, damit sie sich im kopfe des anfängers fest verbinden, nicht an vielen stellen zerstreut, sondern in einem lesestücke vereinigt und in möglichst verschiedenen übungen verarbeitet. In anbetracht der wichtigkeit des gegenstandes wird vielleicht noch einmal in der ersten klasse, sicher aber in der zweiten klasse auf denselben zurückgegriffen werden, indem unter repetition des schon gelernten der kreis weiter gezogen und z. b. haar, stirne, wange, zunge, kinn, zahn, dann rippe, herz, lunge, magen, auch schenkel, wade, ferse, zehe nachgetragen werden. Das wird in der dritten und den nächsten klassen fortgesetzt, bis alle die teile des körpers, deren bezeichnung das praktische leben erfordert, dem schüler in der fremden sprache bekannt und geläufig sind. Je weiter der unterricht fortschreitet, desto mehr andere dinge werden mit den körperteilen zugleich behandelt, vor allem die krankheiten und die einrichtungen zu ihrer heilung und linderung, spitäler, blinden-, taubstummenanstalten, sanatorien, bäder usw., natürlich in mit der zeit rascheren schritten, deren tempo auch nach den schulgattungen ein verschiedenes sein wird. — Da wir uns die organe als sitze psychischer und moralischer eigenschaften zu denken gewohnt sind, da ferner viele hierher gehörigen ausdrücke auch im übertragenen sinne gebraucht zu werden pflegen, so können auch abstrakte begriffe, anfangs mit zurückhaltung, später reichlicher herangezogen werden, doch so, daß immer vom

konkreten ausgegangen wird. — Nicht jeder teil des wortschatzes kann gleich starke betonung beanspruchen. Bezüglich der verkehrsmittel zum beispiel, die unser realschullehrplan bei der zweiten klasse aufführt, wird es genügen, erst in der vierten oder fünften klasse weiteres material zu liefern!

Dieser konzentrisch erweiterte wortschatz wäre nun nicht, wie man es meist zu tun pflegt, nach lektionen oder übungsstücken zu verzetteln, sondern in einem systematisch geordneten *vokabular*, etwa nach art von Meurers *Französischem vokabularium*, zu vereinigen, und zwar so, daß durch technische mittel, ziffern, buchstaben, kreuze, sterne, einrücken usw., deutlich angegeben würde, was davon auf die einzelne klasse (oder stufe) entfiele. Das übungsbuch hätte für jeden abschnitt auf den betreffenden teil des vokabulars zu verweisen, wie jetzt schon in der regel auf den § der grammatik verwiesen zu werden pflegt.

Im anfang wird das *vokabular* nur die im übungsstück vorkommenden wörter der begriffsreihe bringen; später können allmählich auch solche wörter dort aufgeführt werden, die, obwohl praktisch wünschenswert, im übungsstück nicht unterzubringen waren, und für die oberste stufe kann so das vokabular zu einer quelle praktischer belehrung neben dem mündlichen verkehr mit dem lehrer werden.

Bei solcher einrichtung wird der lernende die früheren teile des betreffenden wortschatzgebietes zu wiederholen haben, wenn er die neueren zu lernen versucht. Er wird dies auch leicht und mit geringerem widerstreben als bisher tun, wei das alte mit dem neuen durch ein inneres band verbunden sein wird, und, was eine hauptsache ist, der lehrer kann ihn zu solcher wiederholung veranlassen, ja nötigen, durch die immanente repetition beim unterricht, indem er ohne gewaltmittel, auch ohne das mechanische abfragen, bei jeder sprachübung, jedem diktat das ältere wortmaterial selbstverständlich mit heranzieht.

Bisher weiß auch der fleißige schüler oft nicht, ob ein wort schon da war, oder nicht, — und der lehrer: nun, jeder von uns hat schon viel zeit mit dem aufsuchen einzelner wörter vertrödelt. In zukunft werden beide, lehrer und schüler, genau wissen, welche anforderungen gestellt werden können, und das bedeutet für beide eine entlastung.

Die entlastung für den schüler geht noch weiter. Bekannt-

lich ist es in der praxis nicht immer zu vermeiden, daß die lese- und übungsstücke besonders der ersten stufe wörter und formen enthalten, die eigentlich für diese stufe verfrüht sind. Das hat auch nichts zu sagen, vorausgesetzt, daß dieselben dem schüler nicht als zu lernen zugemutet werden. So wie unsere bücher jetzt eingerichtet sind, wird aber kein unterschied gemacht zwischen dingen, die nur als zufällige angabe aufzufassen sind, und solchen, die wirklich memorirt werden sollen. Das wird anders werden. Solche verfrühte formen und wörter können nicht ins vokabular aufgenommen werden; sie gehören unter den text, und der schüler weiß, daß er sie noch nicht zu merken hat, während der inhalt des vokabulars mit strenge von ihm gefordert wird.

Durch das verfahren, wie ich es mir denke, wird sogar raum gespart werden, ein raum, der für die erwähnten dem übungsbuch nicht entnommenen angaben äußerst nützlich verwendet werden kann. Das geordnete vokabular wird es nämlich ermöglichen, ein wort — wenigstens für einen konkreten begriff — nur einmal an einer ganz bestimmten stelle anzugeben, wodurch die jetzt gewöhnlichen zahllosen wiederholungen wegfallen werden. Wer von uns hätte sich nicht schon darüber geärgert, wenn sein lehrbuch dasselbe wort zwanzigmal, das nächstliegende und ebenso wichtige aber überhaupt nicht brachte?

Zum schlusse noch *eines*! Es ist den geehrten anwesenden gewiß aufgefallen, daß das system der konzentrischen kreise, auf das ich so großen wert lege, an das seriensystem von Gouin erinnert. Zu meiner schande muß ich aber gestehen, daß ich mich mit diesem mir vorher nur dem namen nach bekannten system erst — durch eine notiz in Falkenbergs *Ziele und wege des neusprachlichen unterrichts* aufmerksam gemacht — ein wenig beschäftigt habe, als mein vortrag im konzept vor mir lag. Nach der lektüre von Krons schrift über *Die methode Gouin* darf ich mir natürlich kein urteil darüber erlauben und kann nur sagen, daß diese schrift mich angeregt hat, mich weiter mit dieser methode zu beschäftigen. — Für heute nur eine bemerkung: wenn Gouin die sogenannten generalserien (hauswesen, gesellschaft usw.) jede im zusammenhang zu erledigen wünscht — ich weiß nicht, ob das der fall ist —, so müßte ich das als unpädagogisch ablehnen.

In seinem wiederholt angezogenen vortrag von 1906 hat direktor Walter gesagt, das methodische gebiet des wortschatzes müsse noch viel beackert werden! Ich habe es im vorausgehenden versucht, nicht sowohl selbst den pflug durch dieses steinige land zu führen, als vielmehr ein mittel anzugeben, durch welches dasselbe nach meiner meinung etwas leichter und durchlässiger werden wird, so daß ein jeder von uns, mag er nun mit vier rossen pflügen oder bescheiden mit spaten und haue sein beet bebauen, imstande sein wird, dem boden reicheren ertrag zu entlocken als bisher. Möge bald die zeit kommen, wo meine anregungen in die praxis übertragen werden!

Bamberg. BRUNO HERLET.

BERICHTE.

RECENT LITERATURE.

Recent Novels.

The tastes of the vast novel-reading public have been closely studied by Messrs. Nelson with the result that a fresh chapter in the somewhat tangled history of the book trade has been opened by their issue of 2*s.* novels by notable authors. The first of these, by Mr. Anthony Hope: *Second String*, in addition to his old lightness of touch and deftness of construction has an added depth of psychology given to the characterisation which his earlier work lacked. We are presented with a delightful gallery of characters, the "Nun" being particularly attractive. Harry Belfield with a charming personality, wealth and eloquence is a golden youth, wearing the cap of Fortunatus, but has one great failing, he is a philanderer. He woos the heroine, charming Vivien Wellgood, and all is going swimmingly when his failing leads him to philander with her companion. Decent, sober-minded Andy Hayes however, the "Second String," is there, waiting patiently, and wins Vivien in the end, Belfield having in the meantime married the companion.

Mr. John Trevena has already proved himself so capable an artist that his *Written in the Rain* (Mills-Boon., 6.*s.*), a collection of short tales, will be welcomed. In one of them, "The Christening of the fifteen Princesses," humour, kindness and delicate fancy are happily blended. But the best are of course those dealing with Dartmoor, whose somewhat harsh atmosphere Mr. Trevena knows so well to paint for us even though we may shrink from the lurking brutality of some of the tales.

The great problem of the right to put an end to human suffering when death seems certain is discussed in Allen Raine's charming Welsh story, *Under the Thatch* (Hutchinson, 6*s*.). Owing to an accident the heroine's mother, Mrs. Owen, is dying in great pain, and rather than see her dearly-loved mother suffer such agonies, she administers an overdose of some narcotic. It is only a year later that she discovers that others may take a different view of her conduct, and it nearly ruins her life, and loses her a devoted lover. However, just before it is too late it is discovered that the drug she administered is harmless and that she is guiltless of her mother's death.

In *The Cradle of a Poet* (Lane, 6*s*.), Miss Elizabeth Godfrey has given us a book which is decidedly above the average. The charming manner in which she writes of quiet, everyday events interests us from the beginning in the career of Noel Harmon, full of interest and psychological moment. After many vicissitudes he reaches the pinnacle of fame as a poet only to find that the call of the old grey quarry, his inheritance, clashes with the call of poetry which triumphs temporarily. Noel afterwards returns to the quarry and finds finally the solution of the struggle in the fact that poetry is the expression of a man's real self, and no real self can exist apart from abandonment to labour.

All the stories in Mr. Algernon Blackwood's *The Lost Valley* (Nash, 6*s*.) belong to the realm of the weird, the mysterious, the more or less occult. The story which gives the title to the collection is a strong, finely told tale of two brothers, absolutely so alike that no stranger can distinguish between them and so devoted that no woman had ever been able to divide them.

Miss Wilcocks in her latest novel, *The Way up* (Lane, 6*s*.), throws welcome light upon great and burning problems such as the perpetual conflict between capital and labour and the constantly recurring difficulties in family life which arise when husband and wife have opposing ideals and differing tastes. Most of the action of course takes place in Devon, but some of the scenes are in London, and some in France, and though it is true that some of the characters are eccentric in a high degree, yet none of them transcends experience, and the whole book teems with human interest. The conversations are the finest part of the book, and the sayings of the hero's mother, Mrs. Strode, are sometimes wonderfully witty. Michael Strode, the ironmaster, in his treatment of the "labour" difficulty as well as in his domestic troubles with his wanton wife commands our interest, and the book, which decidedly bears the hallmark of genius, is full of clever writing and of intensely dramatic situations.

There are fine passages in Mrs. Gertrude Atherton's new novel *Tower of Ivory* (Murray, 6*s*.), and the thoroughness with which its theme has been worked out compels admiration. John Ordham, a young Englishman of rank, at Munich becomes intensely interested in Margarete Styr, a great Wagnerian Prima Donna, while Mabel Cretting, the gay and pretty daughter of a wealthy American society woman, appeals strongly to his flirting instincts. Margarete Styr,

older than himself, a woman of intellect and passion, from real love to him and desirous not to wreck his diplomatic career, refuses any sort of alliance. Later on he marries Mabel, of whom he grows tired. The real tragedy begins, and in the end Ordham loses both women though he becomes a gay, brilliant European diplomatist.

In *The Devourers* (Heinemann, 6*s*.), by A. Vivanti Chartres, a very serious question is dealt with, whether motherhood is incompatible with a career as a great writer or musician. One reads it eagerly with full-hearted belief in its characters and their fates, and yet at the end, when the cold light of critical reason asserts itself, one feels that one has been hypnotised, put under a spell, and things are not really as they appear to be in the novel. Yet because of its verve and life, and on account of the originality of its outlook, it is a book of great promise.

In *Under Seal of the Confessional* (Everett, 6*s*.), Mrs. Coulson Kernahan has given us another of her always interesting novels. A young English girl, possessed of strange psychic powers, is instrumental in clearing the character of a young priest who suffered death for a murder that he did not commit, preferring rather to expiate another's crime than betray a secret told him in the confessional. Most of the characters are English though the scene in which this thrilling drama is enacted is laid in France, and the author's power of portraying human nature in its many moods again stands her in good stead, enabling her to depict the various characters with great vividness.

A book to read and enjoy is Mr. Frankfurt Moore's *The Laird of Craig Athol* (Constable, 6 *s*.), an engrossing and wholesome story. A long-lost heir returns to find a cousin with a beautiful daughter in possession, and his difficulties are increased by the arrival on the scenes of a pretender. Right triumphs of course in the end, and all ends well and happily.

On Dartmoor "tenements" mean the isolated farms and homesteads dotted about in sheltered valleys and hollows of the moor, and Mr. Eden Phillpotts' new volume *Tales of the Tenements* (Murray, 6*s*.) again takes us back to his beloved "Dartymoor." His marvellous gift for racy dialogue in dialect and his rich and ripe humour are again seen in their fullest maturity, and his gossipy narrative seems to flow spontaneously as from the mouth of a moorsman born and bred. His wonderful descriptions of nature form a glorious background in his epics of the great moor, but in this book we get the dialogue without the descriptions. The conclusion of the story of Tozer Grigg's revenge is full of that subtle flavour of Devonian speech which Mr. Phillpotts knows so well to use with consummate skill and inimitable surety. Tozer vengefully diverted the stream that turned his master's mill and diverted it upon his own cottage with his eight children and harmonium and all:

"And as for the flood, the only after effects happened to the harmonium and Tommy Grigg, the third boy. They never lost the mark of it, for the machine at certain times always fell to cruel groaning, like an old man with brown-kitty in his tubes, and especially

in the Christmas hymns, when there was a bit of an extra call on its inwards; while, as for Tom, he catched a cold that night that never left him again. In fact, him and the organ got treated the same, for he went sniffling and wheezing into middle age—a regularly right-down chronical disease, you might call it—never no better and never much worse. Now he's up home, seventy years, and being a very tidy old man he don't dare to travel without a handkercher in his pocket to this day."

Village chronicles are almost always faintly reminiscent of one another, and this is not to their discredit as it only means that they have the proper old-world spirit over them. In *Peace Alley* (Sidgwick and Jackson, 6*s.*) Diana Meyrick has however a vigorous style, a breeziness of description all her own, and her book has many a witty turn and phrase which makes it a sprightly thing to read when it tells of comedy and relieves it from the maudlin sentimental when it tells of the tragedies of the "thin set little village." All the village characters stand forth in proper array, from aristocratic Miss Delia Quarrendon in "The Pelican in her Piety all Proper" to "as wicked an old woman as ever drank gin from a tea-pot" in the pleasant and refreshing story "Old Auntie."

Mr. Galsworthy's volume of short stories and sketches *A Motley* (Heinemann, 6*s.*) has a very interesting feature by which one can trace to some extent the story of the author's literary pilgrimage,—the period at which each story is written is given. After reading it one can no longer make the oft levelled accusation that English is a language which refuses to lend itself to the subtleness of expression and the sense of atmosphere which has made France the home of the short story. "The Meeting" is a charming sketch lightly treated, while "A Parting," written five years later, treating the subject in a sombre manner, shows us Mr. Galsworthy in one of his all too rare moods of tender sentiment. We get an amusing glance of his gift of ironic humour in "Courage," while "A Portrait" may be compared to a piece of sculpture, so completely does it, in Mr. Galsworthy's incisive, clear-cut, non-ornamental style, convey an impression of the fine old English gentleman. In "The Prisoner" we see a fore-shadow of "Justice," in the awful description of the prisoner immured for 27 years. We get the same impression of horror as in the play from the silent picture of the prison cell.

Mr. Maartens Maartens' latest novel, *Harmen Pols* (6*s.* net), is one which grips the reader forcibly and is especially interesting because of the light it casts upon the Calvinism of Holland, another phase of which subject we had in *The Price of Lis Doris.* In it he again describes the life of the Dutch peasant as can only be done by one who has lived beside it and seen its comedies and tragedies with his own eyes. All the action and the interest of the story are centred in the farm of Eben-Haezar, built by the grandfather of Harmen Pols, a patriachal Boer, with notions of his rights and duties derived from the Old Testament, who finds Scriptural warrant for all he does and all that happens. In addition to the ingenious plot showing how the

farm is saved from falling into the hands of the husband of Aunt Carlina, the middle-aged woman of 50 who has been joined in wedlock to her brother's farm-hand, an adventurer of 30, we have emotional entanglements. The marriage of Jennie Pols is its real theme into which Aunt Carlina's marriage, the ruin threatening the farm, the hoarded treasure, Harmen's relations with Govert Blass and his niece Carrie are all worked into a complicated and intensely interesting story.

Essays.

Professor E. Dowden's latest work, *Essays Modern and Elizabethan* (Dent, 7*s*. 6*d*. net), consists of seven essays on modern literature and seven on Elizabethan. Bearing in mind Professor Dowden's well-known interest in all German literature and his position as President of the English Goethe Society, it is but natural that we have a retro spect of Heine aud dissertations on Goethe's *West Eastern Divan* and *Hermann and Dorothea*, accompanied in the former case by dainty translations in original verse of many specimens of these delicately-carven poems. A valuable section of his book is the chapter dealing with "Some old Shakespearians," the contents of which are derived from MS. Note-books of Isaac Reed, the editor of the Variorum Shakespeare of 1803. The second half of the volume will have special interest for the specialist in Elizabethan literature, notably the essay on Elizabethan Psychology.

In an enlightened and humane spirit Mr. J. Hobson in *A Modern Outlook: Studies of English and American Tendencies* (Herbert and Daniel, 5*s*. net), touches a score of important questions, in each case gripping his subject firmly and reasonably. He is one of the few living authors who may be counted on to give a feeling of confidence in the intelligent reader. Equipped with the knowledge of a trained economist, and a student of philosophy and literature, he approaches his theme with a fixed standard of measurement, and while having sufficient sympathy to give due credit to the prejudiced advocate, himself aims at the truth which satisfies the double test of prejudice and practice. He has a convincing way of treating great practical questions, treating each subject with a certain broad wisdom, with a kind of rightness which is supported by reason on the one hand and instinct on the other.

Miss Deacon is a very worshipful critic, and her essay *Bernard Shaw as Artist-Philosopher: an exposition of Shavianison* (Fifield, 1*s*. net) seems intended to prove that Mr. Shaw is one of the most constructive philosophers who ever lived. Maintaining that all his characters are true to life, she says:

"The difficulty which people find in recognising the prototypes of his characters and situations around them in their daily life, arises mainly out of Shaw's analytical temperament. He sees men and women as a god from a distant sphere would see them, with their relative greatness and littleness marked out as clearly and relentlessly as the countries are marked on a map. He sees their souls; nothing is hidden from his piercing gaze. We wrap ourselves in our follies,

we bolster up our fears, we hide beneath a sturdy exterior, a shrinking heart; but we cannot deceive him; and presently we stand revealed, in all our futility and cowardice, in all our emptiness of heart and brain. I can imagine him echoing the words of the Revelation: "I know thy works, that thou art neither cold nor hot; I would thou wert cold or hot . . . Because thou sayest, I am rich, and increased with goods, and have need of nothing; and knowest not that thou art wretched, and miserable, and poor, and blind, and naked."

She quotes Shaw's own words in *Man and Superman* as enunciating the philosophic principle underlying all the Shavian drama: "This is the true joy in life, the being used for a purpose recognised by yourself as a mighty one; the being thoroughly worn out before you are thrown on the scrap-heap; the being a force of Nature instead of a feverish, selfish, little clod of ailments and grievances complaining that the world will not devote itself to making you happy."

And yet it is as an analyst of social conditions, of points of view, of conquering popular ideals that be is happiest and most useful.

The Memorial Edition of Meredith's works recently published at 7*s*. 6*d*. per volume (Constable) is enriched by illustrations of Meredith's homes and deserves a word of praise, while his unfinished novel *Celt and Saxon* has recently been published by the same firm at 6*s*. It may however be more justly described as a series of essays and sharp character sketches and politically seems to be a plea for Home Rule. Meredith sees as the root of the trouble, misunderstanding, want of imagination, want of sympathy, and it is well-known that he was a friend to many Irish National movements from the Home Rule struggle to the Gallic League.

Miscellaneous.

It was rather unfortunate that during the month of Mr. Yoshio Markino's stay in Oxford there were twenty seven wet days, for this unfortunate fact has, as it were, somewhat damped his art. He paints Oxford through a slit umbrella. *Oxford from Within. By Hugh de Sélincourt. Illustrated by Yoshio Markino* (Chatto, 7*s*. 6*d*. net) is a delightful book nevertheless and really does give the reader an alluring and true picture of Oxford's inner life. Mr. de Sélincourt has saturated in the spirit of Oxford, thrilled to its ideals, roared with its laughter, played its games and faced its problems, and yet although he is in love with Oxford he can criticize her shortcomings and indicate her needs.

In Blackie's *Beautiful England* Series (2*s*. net), we have three volumes, *Oxford*, *The English Lakes*, and *Canterbury*, each of which makes a very pretty gift book, the water colour drawings by Mr. E. W. Haselhurst being exceedingly good. Each book contains about a dozen reproductions, and the letterpress by Messrs. How, Bradley and Canon Danks respectively gives just the short, racy account of the historical associations of the places which is needed to complete an attractive volume.

Yoshio Markino is already well-known as an illustrator. In *A*

Japanese artist in London (Chatto, 6 *s.* net) we have a book written and illustrated by this clever Japanese, and the pen of Markino is so attractive that the brush of Markino is apt to sink into second place in spite of the dozen pictures it contains. The pages describing how his hate to Turner changed to love, naïve and childlike on the surface, are a subtle and thorough study in critical analysis. The Japanese view of the struggle for life in London is most interesting, he says what he thinks, he describes what be has actually seen and actually felt, the processes of his mind as well as the results.

Once in a Hampstead drawing-room Christianity was being discussed, and Markino was asked about the religions of Japan. For certain reasons he was too timid to express his opinion freely. To quote his own words, "I shamefully acted myself as a fox."

"'Have you forgotten Laotse, Confucius and Mencius?' someone asked.

"I could not speak immediately. When those ancient philosophers' names were mentioned, my heart was so deeply stricken with joy, as if one was told the name of a woman to whom he devoted his love. Indeed, Laotse, Confucius and Mencius are my very best sweethearts in the world. I do not worship them as gods, but I heartily love them as my elderly brothers."

All interested in sociology should not fail to read Mr. Denis Crane's extremely arresting book *A Vicarious Vagabond* (Hurst, 3 *s.* 6 *d.* net). In order to see for himself the real state of affairs Mr. Crane has sold matches in the street, acted as cab tout and tested personally in turn the hospitality of the Salvation Army and the Church Army and other night shelters for the poor and friendless. Pleasant reading these experiences are certainly not, but relentless and grim as some of his chapters are, we get terribly vivid pictures of the misery of the outcast poor. The rigour and stupidity of our present casual ward system calls for Mr. Crane's severest condemnation. The whole book is a protest against the present state of the Poor Law in England, a state of things which the National Committee to promote the break-up of the Poor Law is striving to alter and improve.

One of the latest contributions to the constant and ever broadening stream of books about Germany is from the pen of Miss Wylie, *My German Year* (Mills and Boon, 10 *s.* 6 *d.* net, illustrated). In the course of a sojourn of six years at Karlsruhe Miss Wylie, who proves herself a very just and incisive observer, has had opportunities of accurately studying the home life of Germans as individuals. Imbued with warm sympathy with her subject, her accomplished pen tells us the honest, candid truth about the Germans, their manners, customs, and family life. The importance of a work of this kind, well illustrated as it is, cannot be overlooked at a time like the present when all that can promote a better understanding between the two peoples should be heartily welcomed.

Mr. Thomas Hardy, the author of many brilliant novels and of *The Dynasts*, has obtained lasting fame, and no one will grudge him the somewhat tardy recognition of this by his appointment to the Order of Merit. The King's birthday honours list also announced the

honour of knighthood for Q., whom we must henceforward call Sir A. T. Quiller-Couch. In the last batch of Civil List pensions, among the names of persons who have done good work in literature we find Richard Whiteing, the author of *No. 5 John Street*, for £ 100, and Dr. Rice Holmes, the historian, for £ 200, while Mrs. Constance Garnett, the translator of Russian works, is awarded a £ 70 pension.

Cheap Editions.

The House of Quiet and *The Thread of Gold*, both by Mr. A. C. Benson, and delightful books, have been added to Murray's *Shilling Library*. The former is frankly autobiographical, the latter largely a record of the author's moods and reflections, and both have enjoyed large circulations in the more expensive editions.

Messrs. Nelson's shilling library has been enriched by the late Mr. Frederic Locker-Lampson's *My Confidences*, most interesting reminiscences of the literary giants of the mid-Victorian period, Tennyson, Carlyle, George Eliot, Dickens, Trollope and many others from among the author's wide and distinguished circle of acquaintances.

Routledge's excellent little series *The Muses' Library* (1 *s.* net) has just been enriched by the reprint of the best of Sir Philip Sidney's Poems, edited by Mr. John Drinkwater, who, a poet himself, contributes biographical and critical introductions.

Messrs. Macmillan have just added several favourite novels to the dainty and attractive vols. of their sevenpenny series:

Marion Crawford's *Dr. Claudius*,
Lucas Malet's *Mrs. Lorimer*,
Mrs. Oliphant's *A Beleaguered City* and
Countess Arnim's *The Solitary Summer*.

In *Everyman's Library* (Dent, 1 *s.*) fifty new volumes were published early in September. Among these there are Sir Walter Scott's *Lives of the Novelists*. These "biographical and critical sketches," as he himself said, "were originally written for the purpose of serving as prefaces to a collection called Ballantyne's Novelists' Library," whence they were detached by Galignani. They include studies, not only of Richardson, Fielding, Smollet, Sterne and Dr. Johnson (a "novelist" by virtue of Rasselas), but also of such minors as Mrs. Radcliffe and Mackenzie, "the man of feeling." An introduction to the volume has been contributed by Professor Saintsbury.

Historical Works.

In *A Mediæval Garner* by G. G. Coulton, M. A. (Constable, 21 *s.*) a volume of 700 odd pages of extracts from chroniclers, preachers, theologians and biographers we have in one volume of quite moderate compass first-hand information on the Middle Ages, drawn from six languages and covering five centuries. Mr. Coulton is rapidly becoming known as one of the very greatest of English students of the Middle Ages, and in this latest volume of his, representing the fruit of a scholar's reading for thirty years, we have a work which is worth dozens of text-books. The whole pageant of the Middle Ages passes

before us in its splendour and its sordidness, and the collection of "human documents" is indeed a veritable mine, each page of which adds another touch to the picture which gradually rises before the mind.

The Story of Royal Windsor by Albert Lee (Jarrold, 2 *s.* 6 *d.* net) cannot fail to impress the reader as being practically the history of England. Much of what has been of the greatest moment to the nation has been wrought in the beautiful corner of Berkshire in which rises "the mound" on which Windsor Castle stands. Plantagenet and Tudor, Stuart and Hanoverian, each family has left its own peculiar traces on the noble fabric, making it truly a great national heritage than which only Westminster Abbey itself has greater power to stir the imagination of the intelligent patriot.

In *Bess of Hardwick and her Circle* (Hutchinson, 16 *s.* net) Mrs. Rawson has given us a decidedly interesting account of "Building Bess," one of the strong female figures of the sixteenth century. She and her fourth husband, the Earl of Shrewsbury, were for fifteen uneasy years the custodians of Mary Queen of Scots. Bess had eight famous houses, and of all the famous houses she built Hardwick endures to this day to praise the memory of the woman who had such a very fine "sense of the home."

Poetry.

No one could reasonably take exception to the loyal tribute paid to past and present royal personages in Mr. William Watson's last slight volume of poems: *Sable and Purple* (Nash, 2 *s.* 6 *d.* net). Mr. Watson's measures are magnificent, one might almost say Miltonian, and the popular view of England's late lamented sovereign is well described in:

> "This was the English King, that loved the English ways:
> A man not too remote, nor too august,
> For other mortal children of the dust
> To know and to draw near.
> Born with a nature that demanded joy,
> He took full draughts of life, nor did the vintage cloy;
> And when she passed from vision, who so long
> Had sat aloft—alone—
> On the steep heights of an Imperial Throne,
> Then rose he large and strong.
> . . . .
> And unappalled by his majestic fate,
> Pretended not to greatness, yet was great."

The book also contains, besides the royal odes, a poem describing King Alfred's last moments and one giving Mr. Watson's own emotions in a storm at sea.

Mr. W. H. Davies' new book, *Farewell to Poesy,* and other poems (Fifield, 1 *s.* net), despite its title, shows no diminution of the old charm, and we trust that Mr. Davies is not seriously contemplating a complete abandonment of his muse now when he has sung himself

into the heart of poetry lovers throughout the length and breadth of the land. The Wordsworthian simplicity, the artlessness of Blake are still here. He remains faithful to the delights of nature and in the country he says:

> "This life is sweetest; in this wood
> I hear no children cry for food;
> I see no woman, white with care;
> No man, with muscles wasting there."

Several poems show how much he is shocked by the selfishness of the extreme rich and the extreme poor.

Even though the dominant note be melancholy the *Poems* of Stefan George, translated by Cyril Scott (Matthews, 1 *s.* net), are well worth reading. He is an enthusiastic disciple and has done his work well, proving the sincerity of his enthusiasm.

Mr. Mackereth's name deserves to stand very high among the poets of to-day, for there is a strength about his work which is very rare in English verse. His thoughts have a nobility and at the same time a restraint that is the prerogative of no special poet and age. *A Son of Cain* (Longmans, 3 *s.* 6 *d.* net) is everywhere full of an optimism that does not deny the pain of life but lifts its eyes to the hills all the same, and everywhere there is that deep, instinctive sympathy with all that lives that forms the finest note of our age.

We have the rollicking of exultant power in:

> "I met a Lion in the way:
> Heigho! his eyes were wild!
> A bright, magnificent beast of prey,
> A dæmon's child.
>
> He scowled, and scowled,
> With bristling mane;
> And growled, and growled,
> Like in angry pain.
> He stood aloof; I liked him well.
> Heigho! his ivories!"

Biography.

English readers will be enabled to obtain a better reading of the great Belgian writer's personality and also of his works by the sympathetic and illuminating study which has just appeared: *Maurice Maeterlinck*, a biographical study, with two essays by M. Maeterlinck. Translated from the French of Gerard Harry by Alfred Allinson, with nine illustrations (Allen, 3 *s.* 6 *d.* net). We see the young man studying for the bar, scandalising the practical citizens of Ghent by his dreamy ways, then with triumphant ease losing the first and last cases entrusted to him. His persistent love of solitude is the key to the peculiar quality and individuality of Maeterlinck's work, and he has used the wealth that his books have brought him to live his own life with Nature in the quiet seclusion of the old Norman abbey of

St. Wandrille and, in winter time, at his villa near Grasse. With his dreamy imaginativeness he combines quite a passion for scientific accuracy, and he is still a searcher after truth though he has emerged from the more sombre views of his earlier years to a more genial way of regarding the world.

Mr. John H. Ingram claims that in *The True Chatterton* (Unwin, 10 *s.* 6 *d.* net) he has been able to give a nearer approximation to the truth than any yet reached. He has traced Chatterton's life methodically from the time of his birth as the only son of a poor widow, through his boyhood at Colston's Hospital, his apprenticeship to John Lambert, scrivener, his flight to London, his struggle to gain a living by writing political satires, up to his last hours, when the neighbours knowing he had eaten nothing for two or three days, offered him a meal, only to be proudly repulsed. In the whole history of literature there is no more extraordinary story than that of the charity boy who never earned more than five guineas at a time, who slept with foot-boys, and yet produced works that deceived not only the scholars of the eighteenth century—a comparatively easy task. His boyish imagination was so fecund that he poured forth whole dramas of mediæval life in a language compacted of archaic words, sometimes borrowed from Bailey's *Dictionary* but often invented by himself. On the subject of the Rowley manuscripts, however, Mr. Ingram cannot find much to say.

Obituary.

Most of the German students at the British Museum will remember the venerable Shakespearean authority, Dr. F. J. Furnivall, scholar, philanthropist and founder of many societies who passed away on July 2.

Born on February 4, 1825, he inherited so fine a constitution that on his eighty-fifth birthday he was still able to row thirteen miles on the Thames. From an early age he devoted himself to the study of English literature. He founded many societies, the Early English Text, the Chaucer, the Ballad, the New Shakespeare, the Wiclif and the Shelley, and was joint founder of the Browning Society.

He was a member of the British Academy, a Shakespearean scholar of the first rank and a good fighter in defence of his opinion.

Major Martin Hume whose death we have to record at the age of 62 was a well-known writer on Spanish history, having himself witnessed most of the stirring scenes recounted in his *Modern Spain* (Story of the Nations Series).

The death of Mr. Alfred Nutt under singularly tragic circumstances on May 21, near Melun, while saving the life of an invalid son who had fallen into the Seine, has deprived us of an eminent folk-lorist, scholar, author, and publisher. He was one of the founders of the English Goethe Society, acting as assistant secretary for some years, and was one of the leaders of the Irish Text Society and President of the Folk Lore Society.

London. LINA OSWALD.

JAHRESBERICHT DER DEUTSCHEN ZENTRALSTELLE FÜR INTERNATIONALEN BRIEFWECHSEL (1909—1910).

(Schluß.)

389. Eine österreichische lehrerin, am 1. 12. 1909: „Da der internationale briefwechsel, den ich voriges jahr in P. einführte, den schülerinnen große freude und viel nutzen gewährt hat, so will ich auch in meinem neuen berufsorte einen versuch damit machen.“

390. Eine lehrerin im staate Washington klagt am 9. 12. 1909 über eine leider eingetretene verzögerung im beginn des briefwechsels ihrer schülerinnen und fährt dann fort: *We feel very far away from the old world here on this western coast of the United States, and we are very eager to take hold of anything that promises to bring us nearer.*

391. Eine lehrerin in New Jersey, am 15. 1. 1910: *Many of the pupils who last year received addresses, are carrying on an active correspondence with their German friends this year.*

392. Eine lehrerin in Kansas, am 15. 1. 1910: *I wish to thank you for the pains you have taken to find correspondents for our High School pupils the past two years. The letters have been a source of great interest and delight. Pupils who have been graduated for two years still continue the correspondence with letters, postcards and photographs.*

393. Eine lehrerin in Boston, am 17. 1. 1910: *Pupils who have kept up their correspondence for several years after leaving school still enjoy it, and I hope you can provide this year's pupils with a chance of having the same pleasure.*

394. Eine lehrerin in Indiana, am 18. 1. 1910: *The pupils are very anxious to receive a name so as to begin this work. Some of our pupils who finished our school three years ago are still carrying on their correspondence.*

395. Eine lehrerin in Pennsylvanien, am 18. 1. 1910: *It is now three years since the pupils in our High School have requested annually the privilege of obtaining addresses of German pupils by the aid of your valuable bureau. In that time the letters exchanged have been of great interest and profit to the boys and girls. We have felt decidedly the stimulus of the correspondence in the work of the German department.*

396. Ein sächsischer lehrer, am 19. 1. 1910: „Ich selbst korrespondire seit meiner schulzeit her mit einem franzosen und kann der ganzen einrichtung nur die vollste anerkennung aussprechen.“

397. Eine lehrerin in Mähren, am 12. 2. 1910: „Ich danke Ihnen bestens dafür, daß Sie sich mit solcher ausdauer darum bemühen, meinen schülerinnen adressen zu vermitteln. Die jungen mädchen haben durch die korrespondenz viel anregung erfahren, und die klasse partizipirt, weil die französischen briefe vorgelesen werden. Allerdings ist der briefwechsel einiger eingeschlafen, aber zur ehre meiner schülerinnen muß ich erwähnen, daß die antwort dann immer von französischer seite ausgeblieben ist. Bei einer schülerin hat sich ein besonders freundschaftlicher verkehr herausgebildet: man will sich besuchen, schickt sich photographien, kurz, es ist viel freude daraus erwachsen.“

398. Eine westfälische lehrerin, am 13. 2. 1910: „Mir selbst haben Sie durch meine früheren lehrerinnen schon zu mehreren adressen verholfen, und ich erlaube mir, Ihnen bei dieser gelegenheit meinen schönsten dank auszusprechen. Seit sieben jahren stehe ich in diesem briefwechsel und habe viel freude daraus gewonnen. Um so mehr gönne ich daher solchen genuß auch anderen jungen menschenkindern.“

399. Eine lehrerin in Illinois, am 19. 2. 1910: *Allow me to express my appreciation of the value of the work you are doing. The correspondence tends not only to deepen the pupil's interest in the language he is studying, but to arouse an interest in everything pertaining to the country in which the language is spoken, its geography, people, customs and laws.*

400. Ein preußischer student der neueren sprachen, am 6. 4. 1910: „Es wird Sie interessiren, daß ich seit anfang 1906 mit einem engländer in regem briefwechsel stehe, dessen adresse ich ebenfalls durch Ihre vermittelung erfahre habe.“

401. Eine thüringische lehrerin, am 24. 4. 1910: „Der englische briefwechsel war in den vergangenen jahren ein mächtiges anregungsmittel für den englischen unterricht, und die briefe haben meinen schülerinnen und mir so viel freude gemacht, daß ich Ihnen immer wieder von herzen dankbar für Ihre gütige vermittelung bin. So komme ich nach einer längeren pause, die durch eine lange krankheit von mir verursacht ist, wieder mit der bitte, den anbei verzeichneten schülerinnen korrespondentinnen zuzuweisen. Die mädchen sehen der korrespondenz mit der größten erwartung entgegen.“

402. Eine schlesische lehrerin, april 1910: „Der hier dauernd gepflegte briefwechsel erweist sich als sehr vorteilhaft, fördernd und anspornend.“

403. Ein lehrer in Minnesota, april 1910: *Through your assistance a number of my students have found correspondents in Germany. I have read several of the letters they received from abroad and find them so interesting that I also would appreciate entering into correspondence with an advanced student in Germany.*

404. Eine lehrerin in Wisconsin, am 19. 4. 1910: *The girls and boys of our High School derived so much enjoyment from German letters last year that the new students are all anxious to begin also. I am sending you therefore some new names, hoping that these pupils may enjoy their correspondence as much as the others have done.*

405. Ein französischer gymnasiallehrer bei einer anmeldung vom 7. 5. 1910: „Sie erinnern sich wohl noch an die lebhafte fehde, die ich vor jahren in hamburger blättern auf deutsch in sachen Ihrer einrichtung führte. Damals war ich vielleicht ein bißchen allzusehr sanguinisch und faßte die sache allein von der günstigen seite auf. Wenn sich aber heut mein jugendlicher übermut bzw. optimismus merklich gelegt hat, so beharre ich nichtsdestoweniger bei dem festen glauben an die vortrefflichkeit einer sache, für die ich immer noch im grunde meines herzens eine warme begeisterung empfinde und hege.“ (Über die 1903—04 in der hamburger presse geführte fehde vgl. *Mitteilungen der deutschen zentralstelle für internationalen briefwechsel*, 1904,

s. 6—7.) Der französische kollege, der die einrichtung damals so energisch und erfolgreich publizistisch in Hamburg vertrat, war prof. Camille Pitollet, früher in Aurignac, jetzt in St. Brieuc).

406. Eine lehrerin in Illinois, am 9. 5. 1910: „Die schüler der hiesigen *High School*, welche im letzten jahre durch Ihre vermittelung mit deutschen schülern in briefwechsel traten, haben so viel freude daran gehabt, und die ganze klasse hat in so mancher hinsicht vorteil daraus gezogen, daß die schüler der juniorenklasse nun sehr begierig sind, auch ihrerseits mit dem briefwechsel anzufangen."

407. Eine thüringische lehrerin, am 6. 6. 1910 (= nr. 401): „Recht herzlich möchte ich Ihnen für die so schnelle erfüllung meiner bitte danken, die den kindern und mir gleich große freude bereitete. Der eifer, mit dem die mädchen ihre briefe schreiben, und das entzücken über die vorige woche erhaltenen antworten waren wirklich sehenswert, und ich war Ihnen immer von neuem dankbar. Nun wurde ich aber von den übrigen schülerinnen bestürmt, auch für sie um adressen zu bitten. Ich habe die tüchtigsten ausgesucht und schicke Ihnen anbei die namen."

408. Eine lehrerin in Massachusetts, am 8. 6. 1910: *So many of my pupils in this school and one other have gained both profit and pleasure from their correspondence with Germans that I wish once more to acknowledge with gratitude your efforts for arranging such a correspondence.*

409. Eine lehrerin in Neuyork, am 9. 6. 1910: „Die bisherige korrespondenz hat sich für meine schüler als äußerst erfolgreich erwiesen, indem sie das interesse und den lerneifer nicht allein während der schulzeit stimulirt, sondern auch lange nach dem verlassen der schule erhält."

410. Die direktion der städtischen handelsschule in Warnsdorf (D.-Böhmen) schreibt am 30. 6. 1910: „Bezüglich des bisher an unserer anstalt gepflogenen briefwechsels teile ich Ihnen mit, daß von 21 knaben und 20 mädchen, die sich alle mit viel interesse der korrespondenz widmeten, bis heute 166 briefe und korrespondenzkarten abgesandt und 114 briefe und korrespondenzkarten empfangen wurden, was in ansehung der kurzen zeit von etwas über vier monaten gewiß zufriedenstellend ist. In wenigen fällen hat sich der briefverkehr sehr lebhaft entwickelt, in den weitaus meisten fällen wird über lange dauerndes oder vollständiges ausbleiben der antwort geklagt."

Die urteile sind auch diesmal unverändert abgedruckt worden, weil die lehrerschaft daraus am besten ersehen kann, was noch zu tun ist. Wenn auf der einen seite klar ersichtlich ist, daß die einrichtung für das geistige leben zahlreicher junger menschen eine wirkliche bereicherung bedeutet, so darf man sich doch auch nicht verhehlen, daß die urteile an mehr als *einer* stelle von enttäuschungen berichten. Hier möge ein jeder, den es angeht, sich selbst prüfen und sich fragen, ob und wie weit ihn vielleicht selbst eine schuld trifft, und was er vielleicht selbst zur verhütung von mißerfolgen tun könnte. Eine aufmerksame lektüre der *Regeln* könnte hier gewiß gute dienste leisten, da darin eine vieltausendfache erfahrung niedergelegt ist, die

niemand gering nehmen sollte.[1] Wenn die lehrer des einen landes die schuld an mißerfolgen in der regel bei den schülern des anderen landes suchen, so kehrt eine solche auffassung doch so häufig auf beiden seiten wieder, das man daraus nur *einen* schluß ziehen kann. Auch zur richtigen führung eines briefwechsels will das junge volk erzogen werden, bei uns wie anderwärts, und wenn ein lehrer die damit verbundene mühe scheut, so soll er lieber ganz die hand von der sache lassen.

Neben urteilen von lehrern können diesmal auch einige urteile aus der schülerwelt selbst über die mit dem briefwechsel gemachten erfahrungen mitgeteilt werden. Die zentralstelle verdankt sie zwei warmen freunden der einrichtung, frl. oberlehrerin Anna Curtius in Leipzig und herrn Gustav Hein in Aberdeen, die es beide in ganz besonderem maße verstehen, ihren unterricht in modernem geiste zu erteilen und das interesse ihrer schülerinnen für das studium der fremden sprache wachzurufen.

Eine schülerin der ersteren, Marg. Tannert, alter 17 jahre, berichtet folgendermaßen: „In meiner klasse (Ia der II. höheren schule für mädchen zu Leipzig) korrespondiren acht schülerinnen mit gleichaltrigen jungen mädchen aus den verschiedensten teilen Frankreichs: Paris, Besançon, Avignon, Roquemaure, Aurillac; auch in Belgien (Alast) befindet sich eine der korrespondentinnen.

„Die längste dauer des briefwechsels ist bis jetzt zwei jahre, doch einige korrespondiren erst seit wenigen monaten. Im allgemeinen wird mehr französisch als deutsch geschrieben, meine korrespondenz wird sogar ausschließlich in französischer sprache geführt. Fast bei allen ist der briefwechsel äußerst rege, manchmal beantworten wir die briefe schon am tage ihrer ankunft.

„Die art des briefwechsels ist je nach der anlage der betreffenden korrespondentinnen verschieden. Bei einzelnen trägt er schon einen durchaus intimen charakter, wie es z. b. bei mir der fall ist, bei anderen dagegen herrscht noch der förmliche ton, wie er in den ersten briefen üblich ist. Die stoffwahl ist sehr vielseitig. Es wird über familienereignisse ebenso wie über schulvorkommnisse berichtet, die vaterstadt ist von allen genauestens geschildert worden. So beschrieb mir meine freundin sehr anschaulich Besançon mit seiner umgebung; ein album mit ansichten der stadt sowie mehrere postkarten unterstützten sie hierin. Auch die eigenart unseres vaterlandes und die sitten seiner bewohner wurden behandelt und vielfach bis in alle einzelheiten ausgeführt. Meine korrespondentin verweilte sehr lange bei der schilderung französischer volksfeste, während ich ihr z. b. einen möglichst vollständigen bericht über unser universitätsjubiläum sandte.

[1] Jedem schüler, der sich durch seine lehrer hier anmelden läßt, wird ein exemplar der *Regeln für den internationalen schülerbriefwechsel* in üblicher rechtschreibung zum preise von 5 pfennig pro stück durch den lehrer zur verfügung gestellt. Zum mindesten sollte jeder lehrer seinen schülern die *Regeln* vor beginn des briefwechsels *vorlesen*, aber noch besser ist es natürlich, wenn jeder korrespondirende schüler die *Regeln* selbst *besitzt*. Ist dies auf beiden seiten der fall, so wächst zweifellos die aussicht auf das gelingen des verkehrs.

Das hauptthema bildet meistens die lektüre, sei es nun das privat- oder das klassenstudium. Wir tauschen gegenseitig urteile über dieses oder jenes buch aus, und es ist interessant zu sehen, wie weit unsere meinungen oft auseinandergehen. Wiederholt ist es vorgekommen, daß wir uns werke unserer großen dichter schickten, oder postkarten-serien zur illustration derselben. Einst sandte ich meiner freundin auf ihren wunsch Goethes *Wilhelm Meister, Egmont* und die bekannte postkartenserie *Goethemotive*. Ich erhielt von ihr werke von V. Hugo, R. Bazin und illustrationen zu Molière und Balzac. Selbstverständlich versäumen wir auch nie, uns über unsere besuche von theatervorstellungen, konzerten oder vorträgen zu berichten. — Zwischen manchen der korrespondentinnen hat sich eine innige freundschaft entwickelt. Wir besitzen fast alle bilder unserer korrespondentinnen und wünschen sehnlichst, unsere freundinnen persönlich kennen zu lernen. In einem falle ist dies schon geschehen, da die eine junge pariserin einen monat bei ihrer korrespondentin zugebracht hat; der besuch eines anderen jungen mädchens steht in nächster zeit bevor. — Die ganze klasse nimmt regen anteil an unserer korrespondenz. Ein brief aus Frankreich ruft nicht nur lebhafte freude der empfängerin hervor, sondern wird auch oft von deren mitschülerinnen mit jubel begrüßt."

Eine andere schülerin von frl. Curtius, A. Gaudig, schreibt: „Ich korrespondire seit einem jahre mit Marthe Bouillat, einer pariser schülerin in meinem alter. Unser briefwechsel ist mir lieb und unentbehrlich geworden, und mit ungeduld erwarte ich die briefe aus Paris. Wir haben uns über alles geschrieben, wofür wir beide interesse zeigten: wir haben unsere ansichten über bücher, bilder und ideen ausgesprochen, vor allem aber interessirten mich in den briefen meiner freundin die schilderungen des pariser lebens. Ich lernte französische eigenart, französische anschauungen und sitten kennen und versuchte, durch meine briefe eine schilderung deutschen lebens zu geben. Nach und nach wurden die briefe persönlicher und wärmer und mir damit immer lieber. Auch nutzen auf sprachlichem gebiete brachte uns die korrespondenz: wir korrigirten den brief in der fremden sprache, den wir abwechselnd mit dem in der muttersprache schrieben; so habe ich manche gallizismen oder parisismen gelernt. Aber nicht nur deshalb bin ich allen dankbar, die mir den briefwechsel ermöglichten, noch zu viel größerem danke verpflichtet mich, daß ich dadurch eine liebe freundin gefunden habe. Eigentlich waren wir schon durch unsere briefe freundinnen, aber gerade deshalb begrüßte ich mit freuden die zusage meiner korrespondentin auf die einladung, mich im september zu besuchen. Viel habe ich nach den briefen erwartet, und ich bin nicht enttäuscht worden. Wie schön waren die vier wochen! Seitdem ist der briefwechsel noch viel reizvoller, kennen wir uns doch viel besser, kennt sie doch alles, was mir lieb ist. Ich hoffe, wir werden nun immer in beziehung bleiben. Wenn ich in einigen jahren nach Paris komme, wird mir der aufenthalt durch eine freundin sicher angenehm und nützlich gemacht werden."

Das ergänzende gegenstück dazu ist der folgende bericht von Marthe Bouillat, schülerin des lycée Lamartine in Paris: *C'est au mois*

de novembre 1908 que notre correspondance mutuelle commença. J'attendais avec une vive curiosité mêlée de beaucoup d'intérêt les premières lettres de ma correspondante, pour y découvrir les idées, les aspirations, pour connaître le genre de vie de mon amie inconnue. Dans mes lettres, à mon tour, j'essayais de me montrer à elle telle que j'étais; je lui décrivais les habitudes françaises et la vie de Paris, en exagérant peut-être un peu pour lui faire aimer et comprendre notre beau pays. Bientôt nos lettres perdirent le ton de légère contrainte qu'elles pouvaient avoir; elles devinrent chaudes, cordiales; sans nous avoir vues, nous nous comprenious et nous aimions à distance, et ce fut avec le plus grand plaisir que j'acceptais l'aimable invitation de passer le mois de Septembre à Leipzig que me fit la mère de ma correspondante. Nous nous sommes vues maintenant, nous nous connaissons personnellement, et notre amitié n'a fait que grandir. Je suis revenue en France après avoir passé un mois délicieux à Leipzig, et en remportant pour toujours le souvenir de l'amabilité, de la bienveillance et de la chaude hospitalité allemande.

Im anschluß daran, und um eine vorstellung davon zu geben, welches interesse die einrichtung des schülerbriefwechsels bei der jugend erwecken kann, wenn die teilnahme eines auf der höhe seiner aufgabe stehenden lehrers dahinter steht, sei hier mitgeteilt, daß der schülerbriefwechsel dieses jahr sogar zum gegenstande eines kleinen französischen lustspieles in zwei akten gemacht worden ist. Verfasserin desselben ist das obengenannte frl. Margarete Tannert, schülerin von frl. oberlehrerin A. Curtius in Leipzig. Das Manuskript, auf dessen titel man liest: *Correspondance Internationale. En souvenir du 10 mars 1910*, liegt vor mir, 44 s. in 4°, in echtem unterhaltungston verfaßt, in flüssigem französisch, voll guter laune. Ich bedauere lebhaft, es hier nicht abdrucken zu können, will aber doch wenigstens in kürze seinen inhalt skizziren: Eine junge pariserin, die mit einer deutschen korrespondirt, hat einen brief, durch den sie im auftrage ihrer mutter ein neues dienstmädchen für den 1. august engagirt, mit einem anderen verwechselt, den sie an ihre korrespondentin geschrieben hat, um sie nach Paris einzuladen. So erhält diese den für das französische dienstmädchen bestimmten brief und faßt darauf sofort den plan, sich in deren rolle in die familie ihrer freundin einzuführen. So geschieht es, nachdem sie das wirkliche dienstmädchen brieflich von dem plane verständigt hat, und dieses quiproquo gibt natürlich zu mancherlei heiteren zwischenfällen anlaß, bis die junge deutsche ihr allmählich bedenklich werdendes inkognito schließlich lüftet. Nach dieser probe kann man ahnen, welche reichen möglichkeiten in der einrichtung des schülerbriefwechsels verborgen liegen. Natürlich gelingt es nicht jedem lehrer, sie lebendig zu machen, aber die möglichkeiten sind jedenfalls mit dem wesen der sache von vornherein gegeben.

Eine junge deutsche in Geestemünde, Else Bunnenberg, berichtet nach fünfjähriger korrespondenz wie folgt: „Nie werde ich jemals bereuen, an dem internationalen briefwechsel teilgenommen zu haben. Noch heute ist es mir die größte freude, wenn ich einen brief aus Schottland bekomme und ihn auch gleich beantworten kann. Und welchen erfolg hatten wir beide dadurch! Nachdem wir uns mehr und mehr kennen gelernt hatten, wuchs die neugier, uns auch mal per-

sönlich zu sehen. So erfolgte denn im februar 1906 eine einladung seitens meiner freundin nach Aberdeen. Mit welcher freude empfing ich sie! Zuerst zögerten meine eltern etwas, mich 16 jähriges mädchen allein ins ausland zu schicken. Aber endlich gaben sie meinen bitten nach, und im juni darauf trat ich von Hamburg aus meine reise an. Sehr bald hatte ich mich in Aberdeen eingelebt und meine freundin sowie ihre angehörigen und bekannten recht lieb gewonnen. Auch mit der englischen sprache kam ich tag für tag besser zurecht und konnte am schlusse meines aufenthaltes von nur zwei monaten einer englischen unterhaltung vollkommen beiwohnen. In den beiden folgenden sommern besuchte meine freundin mich, und ich darf wohl sagen, daß ihr der aufenthalt für die fortbildung in der deutschen sprache sehr förderlich war. Die deutschen briefe, die ich jetzt bekam, zeigten wenig fehler. Auch ich lerne meinerseits viel aus unserem briefwechsel, was mir im seminar sehr zustatten kommt. Bald schlossen sich noch drei meiner freundinnen der korrespondenz mit drei aberdeenerinnen an. Eine meiner freundinnen war letzten sommer dort. Sie ist derselben meinung wie ich, daß die korrespondenz ein sehr gutes hülfsmittel zur erlernung einer fremden sprache ist. So kann ich die einrichtung den lieben jungen mädchen nicht warm genug empfehlen."

Ja, die fremde sprache muß eben auch als schlüssel zu dem fremden lande und volke erfaßt werden, und in diesem sinne kann der schülerbriefwechsel vortreffliche dienste leisten. Das tritt besonders deutlich in dem folgenden berichte zutage, den mir herr Gustav Hein in Aberdeen, lehrer der schottischen verfasserin, zur verfügung stellt:

„Als ich noch auf die schule ging, erhielt ich von meinem deutschen lehrer die adresse eines deutschen mädchens, mit dem ich seit der zeit regelmäßig korrespondirt habe. Zuerst waren unsere briefe etwas steif und gezwungen, doch sie waren immer interessant. Wir erzählten von den lebens- und schulverhältnissen in unserem vaterlande; später wurde erzählt, wie viele geschwister zu hause wären, wie sie hießen und so weiter. Schließlich schickten wir bilder aneinander, damit die eine wüßte wie die andere aussehe. Das war eine aufregung, als ich endlich das bild meiner korrespondentin erhielt! Ein recht nettes, gutes deutsches mädchen sah sie darauf aus! Nachdem wir unsere bilder gewechselt hatten, setzten wir den briefwechsel eifrig fort, bis ich aus der schule kam und auf die universität ging. Da bin ich leider sehr aus der übung gekommen und schrieb nicht mehr so viel deutsch wie sonst. Die Erika, wie ich sie hier nennen will, studirte schon im seminar. Sie studirte immer sehr fleißig, und war ein sehr begabtes mädchen, wie ich von anfang an aus ihren briefen vernommen hatte. Nun wurde also unser briefwechsel nicht mehr so eifrig getrieben, wie es hätte sein sollen. Gerade deshalb war ich außerordentlich erstaunt, als ich eines morgens Erikas verlobungsanzeige bekam! Ich hatte keine ahnung gehabt, daß es so etwas gäbe. Ich schrieb ihr sogleich meine gratulation, und bekam sehr bald einen langen brief von dem glücklichen mädchen, worin sie mich zu ihrer hochzeit, die vielleicht in einem jahre stattfinden würde, einlud. Ich freute mich sehr über die einladung, wußte aber fast be-

stimmt, daß ich sie würde nicht annehmen können. Nachher schrieben wir noch ein paar briefe aneinander, dann hat mich Erika sehr, sehr lange warten lassen. Endlich kam ihr langerwarteter brief an, woraus ich erfuhr, daß das arme mädel sehr viel trübes inzwischen erlebt hatte: erst ein kleiner bruder, dann ihre geliebte mutter waren kurz hintereinander gestorben: natürlich war die hochzeit infolgedessen aufgeschoben worden. Sie denke aber, schrieb sie, sich im nächsten jahre zu verheiraten. Das paßte mir nun genau, da ich die absicht hatte, den nächsten sommer in Deutschland zu verbringen. Und dies alles ist tatsächlich vorgefallen! Als Erika erfuhr, daß ich wirklich in Deutschland war, lud sie mich sofort ein, meine pfingstferien bei ihnen zu verbringen, da ich dann auch auf der hochzeit sein konnte. Bei herrlichem frühlingswetter bin ich auf diese ereignisvolle reise abgefahren. Als ich früh am morgen durch die kleine stadt nach der bahn ging, fingen schon all die guten leutchen an, den maibaum vor jedem hause aufzurichten, und von jeder engen straße duftete es so frisch und prachtvoll her. Die worte der alten volksweise, die schon überall zu hören war, beschrieben genau meine freudige stimmung:

‚Der mai ist gekommen, die bäume schlagen aus,
da bleibe, wer lust hat, mit sorgen zu haus!
Wie die wolken dort wandern am himmlischen zelt,
so steht auch mir der sinn in die weite, weite welt.‘

„Und so reiste ich ganz voll erwartung ab. Kein bißchen angst hatte ich, obwohl ich mehrere male umsteigen und mich sogar durch die große hauptstadt Berlin alleine fragen mußte. Ein einziger gedanke erfüllte mich: Ich fahre zu meiner freundin! nun werde ich gleich meine Erika kennen lernen! Am nachmittage kam ich glücklich an. Erikas älteste schwester holte mich ab, da sie selbst für den nachmittag eingeladen war. Meine aufregung wuchs. So wurde ich in die große, kühle wohnung geführt, und als ich mich von der reise etwas ausgeruht hatte, da kam schon die Erika wieder nach hause. — Da stand sie schon vor mir und blickte mich liebevoll an! Es war wirklich eine eigenartige erfahrung, uns endlich persönlich kennen zu lernen! Erikas freundlicher händedruck und herzliches willkommenheißen versicherten mich, daß ich in meiner deutschen freundin nicht enttäuscht werden würde. Am abend gingen wir dann beide durch den großen kühlen garten und saßen unter dem hohen kastanienbaume, der rote, süß duftende blüten unmittelbar auf uns niederregnete: da plauderten wir lange von vergangenen, gegenwärtigen und künftigen dingen, hauptsächlich aber segneten wir den tag, wo unsere lehrer uns so liebenswürdig zueinander bestimmt hatten. Denn wie hätten wir uns sonst kennen gelernt? Wir sprachen weiter von den briefen, von unserer schreibfaulheit, von unseren fehlern — und da haben wir gelacht! — Es wäre nur langweilig, wenn ich die wunderschönen tage meines aufenthaltes bei Erika ausführlich beschriebe; wie die sonne immer schien, und der himmel stets blau war, wie die bäume auf den straßen und im walde miteinander wetteiferten; wie die heide und die gärten ihre köstlichsten blumen blühen ließen, um das maifest zu feiern; wie wir, wegen der hitze, immer draußen unter dem kastanien-

baume essen mußten und uns erst am abend aus dem schattenhaften garten herauswagten; wie wir dann auf dem breiten, ruhigen flusse in einer gondel gerudert sind und alte, klagende volkslieder dabei gesungen haben, wie der vollmond, der über den wipfeln schien, das wasser ganz zu silber machte und der kuckuck und die nachtigall ihre melodischen töne erschallen ließen; wie dann endlich der hochzeitsmorgen still und himmelschön tagte und das brautpaar so ‚strahlend voller glück' aussah, und ich glückliches menschenkind eine brautjungfer war; wie die trauung mir so schön und rührend schien, so daß fast alle zuseher, die die kirche erfüllten, dabei weinten; wie wir dann stundenlang speisten und scherzten und uns lustig machten, und wie ich schließlich so betrübt war, als die glückliche braut, meine liebe Erika, mir adieu sagte und auf die hochzeitsreise abfuhr. Das alles war wunderbar schön, daß ich es nie vergessen kann. Und alles das habe ich diesem briefwechsel zu verdanken, den ich, manchmal zwar mit mühe und not, in der schule anfing." Ganz ähnlich schließt das obenerwähnte französische lustspiel der leipziger schülerin mit den worten: *Et tout cela grâce à une correspondance internationale!* Beim lesen dieser zeilen, die eine wirklich schriftstellerische begabung ahnen lassen, wird man sich so recht deutlich des echt menschlichen interesses bewußt, das der einrichtung des schülerbriefwechsels eigen ist, und das gewiß nicht weniger beachtung verdient als das sprachliche interesse.

Leipzig. MARTIN HARTMANN.

FERIENKURSE IN TROUVILLE-DEAUVILLE.

Nachdem ich in früheren jahren mehrmals in Paris gewesen war und an den ferienkursen in Genf und Grenoble teilgenommen hatte, führte mich der sommer 1910 nach der Normandie, wo ich während des juli an den ferienkursen in Trouville-Deauville teilgenommen habe. Ich sehe mit großer befriedigung auf diese zeit zurück. Der aufenthalt in einem landschaftlich so reizvollen seebade ist hervorragend geeignet, neben der wissenschaftlichen anregung erholung und erfrischung zu gewähren, wobei das aristokratisch-stille Deauville dem ruhebedürftigen, das bunt belebte Trouville dem freunde bewegten lebens entgegenkommt. Auch die landschaftlich mild-schöne Normandie mit ihren historischen erinnerungen und den steinernen zeugen ihrer reichen geschichte in Caen nnd Rouen lohnt die bekanntschaft.

Die ferienkurse selbst zeichneten sich vor den mir bisher bekannten zunächst durch den kleineren rahmen aus, in dem sie sich mit ihrer teilnehmerzahl (15—30) hielten. Diese kleinheit bot sowohl die vorteile, daß der kreis nach der persönlichen seite freundlich sich entwickeln konnte, als auch den, daß beständige beziehungen zu unseren lehrern stattfinden und alle zweifel, fragen und bedürfnisse sich an diese wenden konnten, sowohl während als außerhalb der vorträge und übungen.

Die vorträge fanden zuerst in der villa des leiters, des herrn Delbost, sodann in dem geräumigen festsaal von Deauville statt.

Über litterarische themata sprachen die herren dr. Gérard Gailly,

Pichon und Delbost. Ersterer behandelte die *litterarischen strömungen im 17. jahrhundert*, die *romantik* und den *modernen roman*. Vielleicht etwas zu vielerlei; doch waren die vorträge durchweg anziehend und zeugten von gründlicher kenntnis des stoffes. Die allgemeinen entwickelungen gaben gute überblicke, und die charakteristiken einzelner dichter zeugten von der fähigkeit ästhetischer beurteilung und kombination. Herr Pichon vertiefte sich in feinsinniger darstellung in *Musset*, und herr Delbost gab nach vorangehender kurzer charakteristik *proben moderner dramatik*.

Auch die *Explication de textes* des herrn Gérard Gailly bot lehrreiche einzelheiten in der erklärung besonders älterer dichtungen und des *Misanthrope* von Molière; doch war es in der tat mehr eine summe von einzelheiten, wie wir sie etwa in unseren zum teil vortrefflichen erläuterungen der schulausgaben zu Molière haben. Will man solche summirung von detailerklärungen als texterklärung ausgeben, so dünkt mich die methode recht rudimentär; als übermittelung von einzelkenntnissen angesehen aber wirkte sie ermüdend.

Herr Delbost lehrte uns *diktion* und *praktische phonetik*. Da nach seiner meinung die leistungen unseres kleinen kreises über die elementaren mängel der aussprache hinaus waren, so richtete er seine und unsere aufmerksamkeit besonders auf die eigenart des akzentes. Er selbst hat durch sein in gemeinschaft mit Georges Berr veröffentlichtes werk *Les trois dictions* sowie durch seine vorzüglichen leistungen als rezitator den befähigungsnachweis für dieses gebiet gebracht. Wenn man aber schon mehrere ferienkurse mit verschiedenen methoden hinter sich hat, so lernt man bescheiden von den möglichen fortschritten denken und ist schon zufrieden, wenn man auf dem weiten wege der aneignung eines echtfranzösischen akzentes nur ein kleines stückchen weiter kommt.

Anziehend wußte herr Delbost sowohl die behandlung schriftlicher arbeiten als auch die konversation über themata verschiedener art, meist moralischen inhalts, zu gestalten. Wie er mir sagte, will er im nächsten jahre diese übungen zugunsten derer in der diktion zurücktreten lassen.

Fräulein Curtius aus Leipzig hielt einige vorträge über ihr buch *Der französische aufsatz*. Wenn man auch naturgemäß verwundert ist, einer deutschen als lehrerin bei einem ferienkursus in Frankreich zu begegnen, so ist doch anzuerkennen, sowohl, daß fräulein Curtius nicht ohne grund den preis der beredsamkeit von der universität Besançon erhalten hat, als auch, daß sie mit ihrer umfassenden kenntnis der methodik des französischen unterrichts ihren deutschen kollegen mannigfach anregungen zu geben vermochte.

Zwei reihen von vorträgen von herrn Delbost bewegten sich auf allgemeineren bahnen: erstens solche über *architektur*, besonders der Normandie, mit lichtbildern, sodann die hinreißend schönen vorträge französischer volkslieder zum klavier, denen allgemeine einführungen vorhergingen.

Überhaupt verdanken die ferienkurse in Deauville-Trouville zum guten teil ihren reiz, ihre behaglichkeit und ihr leben der frischen, humor- und geistvollen, liebenswürdigen persönlichkeit ihres leiters;

seine bekanntschaft gemacht zu haben, gehört jedenfalls zu den angenehmsten erinnerungen meiner reisen in Frankreich. Seine gabe zu organisiren und zu beleben bewährte er auch in den wöchentlichen ausfahrten, die uns nach Caen, Rouen und Le Havre führten.

Die mehrzahl der teilnehmer wohnte in der villa des leiters oder in dependancen von dieser; andere in den seltenen, aber im ganzen gelobten pensionen von Deauville oder Trouville. Als preis muß man $7^1/_2$—12 fr. für den tag rechnen. Die kosten sind also nicht gering, doch kann man sich in nebenausgaben — die z. b. in Paris für fahrten sich summiren — sehr beschränken. Eine kurtaxe gibt es nicht, die seebäder sind billig: 50 c. im abonnement.

Alles in allem — ich denke mit dank und freude an diese zeit zurück und kann diese ferienkurse kollegen, die fortbildung und erholung suchen, herzlich empfehlen.

Bernburg. Heine.

BESPRECHUNGEN.

Anatole France, *Pages choisies*. Herausgegeben von J. F. Le Bourgeois. Berlin, Weidmann. 1908. XII und 210 s. M. 2,20.

Wenn auch nicht anzunehmen ist, daß in prima ein lehrer soviel zeit erübrigt, um eine mehr als 150 seiten text umfassende auswahl aus den werken von A. France in der klasse lesen zu lassen, so ist dieser band doch mit freuden zu begrüßen, da er sich, glaube ich, sehr gut zur privatlektüre eignet. Da die einzelnen proben niemals sehr umfangreich sind, so meine ich, es wird sich auch bei privater lektüre reicher gewinn ergeben, wenn man zunächst den inhalt des aufgegebenen abschnittes in französischer sprache erzählen läßt, dann auf die charakteristischen züge, die das stück enthüllt, eingeht und öfters eine besonders wertvolle und als stilprobe bedeutsame stelle in der klasse noch einmal vorlesen läßt, um sie genauer zu besprechen.

Die auswahl ist recht glücklich zu nennen: *Le livre de mon ami*, *Le crime de Sylvestre Bonnard*, *Balthasar*, *L'étui de nacre*, *Le lys rouge*, *La rôtisserie de la reine Pédauque* und eine menge anderer schöpfungen haben einen beitrag geliefert. Des dichters liebe zur antiken welt, seine kunst der wiedergabe vergangener zeiten, seine sinnige freude an der welt der bücher treten ebenso hervor wie sein skeptizismus, sein humor und seine kinderliebe.

Die anmerkungen sind oft zu umfangreich und setzen in sachlicher beziehung zu wenig voraus. Da das buch seinem inhalte nach doch nur in die obersten klassen paßt, sind notizen über Achilleus, Nestor, Ajax, Agamemnon, Homer ebenso überflüssig wie über La Fontaine, Elisabeth von England, Marie de France. Die anmerkungen umfassen volle 50 seiten; das verteuert ein solches buch unnötig und schreckt gewiß manchen von der einführung ab. Die einleitung ist französisch geschrieben und gibt eine übersicht über leben und werke des dichters; ein tieferes eingehen auf seine weltanschauung wäre je-

doch wohl möglich gewesen. Die anmerkungen sind leider zweisprachig; Paul Bastier hat im 25. bändchen derselben sammlung gezeigt, wie gut es geht, die deutsche sprache auch in sprachlichen erklärungen fast ganz zu vermeiden, wenn ein buch für die oberstufe bestimmt ist. — Papier und druck sind sauber, die zahl der druckfehler sehr gering.

Madame de Staël, *Auswahl aus ihren schriften.* Erklärt von professor H. Quayzin. Berlin, Weidmann. 1907. V und 210 s. Dazu 34 seiten anmerkungen in einem sonderheft.

Auch dieses buch ist, was die auswahl der texte angeht, willkommen zu heißen. Neben stücken aus *Delphine* und *Corinne*, die freilich den eigentlichen charakter dieser beiden werke nicht erkennen lassen, sind besonders *Dix ans d'exil* und vor allem *De l'Allemagne* — letzteres in mehr als 30 abschnitten — berücksichtigt worden. Der schüler kann daraus die bedeutung der verfasserin wirklich abschätzen lernen. Zu bemängeln ist dagegen die vorausgestellte biographie, die über 30 seiten umfaßt und wohl alles nötige bringt, aber in einem stile, der keineswegs einwandfrei ist. Es hat ja gewiß einen guten sinn, wenn der verlag originalfranzosen heranzieht, damit sie einleitungen und anmerkungen in *gutem französisch* schreiben, denn das können sie besser als wir; hier aber ist nichts weiter als die überschriften der einzelnen abschnitte der biographie französisch gegeben, die biographie selbst aber und die anmerkungen deutsch, was im ersteren falle geradezu komisch wirkt. Und dieses deutsch ist, wie gesagt, nicht ohne mängel: „Ihrem vater entging diese leidenschaft *im* schreiben nicht." — „Sie fühlte sich befangen, verwirrt, der sprache nicht mächtig, *im atmen bedrückt.*" — Er *fürchtete* sich vor ihrem einfluß in Frankreich, *unterschätzt* aber denjenigen sehr, den sie in Europa bereits *übte* und bald in Deutschland . . . ausüben *wird.*" — „Sie hatte von dem mächtigen einfluß gehört, den Italien *auf herz und gemüt auf ihn* gehabt hatte." — „Es fand sich bald eine zahlreiche schar von freunden um frau v. Staël." Daß das wort „derselbe" sehr oft unnötig gesetzt ist, mag als kleiner schönheitsfehler hingehen, daß aber ein paar dutzend interpunktionsfehler vorkommen, ist in einem schulbuche nicht gleichgültig. Auch ein sachlicher schnitzer kommt vor: 1812 reist frau v. Staël nach Rußland. „Erst genau 100 jahre später sollte Rußland eine verfassung bekommen." Das wäre also 1912! Die meisten stilfehler wären leicht zu beseitigen gewesen, wenn ein deutscher redakteur sich des buches angenommen hätte.

Bei den anmerkungen fragt man sich oft, was deutsche primaner daraus wohl lernen sollen. Z. b. heißt es von Goethes *Werther*: „Deutscher roman in briefform, der auf die zeitgenossen einen großen eindruck machte." Oder s. 25 u.: „Montesquieu, Voltaire, Buffon und J.-J. Rousseau sind die hervorragendsten schriftsteller des 18. jahrhunderts." Auch hier finden sich wieder stilistische entgleisungen: s. 16 „*Les Mille et une nuits*, eine reizvolle sammlung von arabischen märchen, in welchen man beachtungswürdige einblicke in die lebensweise der orientalen *liest.*" Racine „*führt* u. a. die sprache der leidenschaft mit bewunderungswürdiger wahrheit" (s. 20). „Der erste aus-

bruch (des Vesuvs) fand 79 v. Chr. statt. *Die* letzte, im jahre 1906, nahm eine ganz bedenkliche ausdehnung an."

W. Paszmann und P. Voos, *Französische gedichte und lieder*. Hannover-Berlin, Carl Meyer (Gustav Prior). 1909.. IV und 120 s. und 45 s. ergänzungsheft. M. 1,80.

Dieses buch ist hauptsächlich für lehrerbildungsanstalten bestimmt. Es enthält 77 gedichte und 16 lieder mit noten für eine oder zwei singstimmen. Außer Andrieux und La Fontaine kommen nur dichter des vorigen jahrhunderts zu worte. Béranger sind zwölf, Coppée neun, Gautier, Lamartine, Leconte de Lislo je zwei, Musset zweiundeinhalb seiten gewidmet. Béranger wird von den franzosen mit recht viel niedriger eingeschätzt als in deutschen schulbüchern. Eine unglückliche idee war es, die dichter nach dem alphabet aufmarschiren zu lassen. — Die verslehre enthält ganz überflüssige, genaue angaben über das alte *rondel*, das *triolet*, die *ballade* und den *chant royal*. Wissenschaftlich unrichtig wird s. 2 *lion* von lat. *leo*, *nation* von *natio* (statt *leonem*, *nationem*) abgeleitet. Ebenso wird s. 8 sprachgeschichtlich falsch behauptet, daß bei *encore*, *je vois*, *je dois* u. a. der auslaut „weggelassen" wird, „um die gewünschte silbenzahl herauszubekommen"; bei *vois* und *dois* ist das übrigens ja auch logisch falsch, weil die silbenzahl dabei doch dieselbe bleibt. — In den anmerkungen steht s. 9, z. 7: *endormir* = *mourir*. Es muß natürlich *s'endormir* heißen. *égrener* (z. 11 v. u.) bedeutet hier nicht „auskörnen", sondern „aus der knospenhülle hervorgehen lassen, zum aufblühen bringen". S. 10, z. 12 fehlen wohl einige worte in dem satze: „Im anfange begannen in Frankreich die Albigenserkriege." Seltsam berührt die notiz z. 17: „*Lucifer* bedeutet der lichtbringer — teufel, Satan." Wie kommt die erste bedeutung zur zweiten? Das muß doch gesagt werden! — Einige druckfehler sind recht störend: s. 29, z. 20 *domine*, s. 38, z. 10 *ramine*, s. 43, z. 4 *vent* (statt *veut*), z. 21 lies *amandier*, s. 54, z. 32 lies *aumônes*, s. 61, z. 8 lies *père*, s. 66, z. 32 lies *prétends*, s. 72, z. 22 lies *des bois*, s. 97, z. 7 v. u. lies *Éloa*.

Steglitz. Willibald Klatt.

Dr. Ew. Goerlich, *Französische und englische vokabularien*. I. *Französische vokabularien*. 9. bändchen. *Der wald*. Bearbeitet von Hermann Wallenfels. Leipzig, Rengersche buchhandlung. 1908. 33 s. M. 0,40.

Die einrichtung von Goerlichs *Vokabularien* dürfte den lesern der *N. Spr.* bekannt sein. Es sei deshalb nur kurz daran erinnert, daß sie für den gebrauch bei sprechübungen über vorkommnisse des täglichen lebens bestimmt sind und sich an die Hölzelbilder anschließen.

Das vorliegende bändchen ist unter benutzung französischer bücher bearbeitet worden, und ein franzose hat den text durchgesehen. Der deutsche ausdruck läßt mehrfach zu wünschen übrig, was zum teil wohl darauf zurückzuführen ist, daß aus der französischen vorlage übersetzt wurde, z. b. „furchtbare unglücke" (*d'affreux malheurs*). Auch der französische text ist leider nicht ganz frei von sprachlichen ver-

sehen. S. 5: *une forêt et un bois ne se diffèrent que par* ... statt *diffèrent.* S. 6: *dans les montagnes qu'on a déboisées inconsidérément;* das adverb steht in diesem falle besser vor dem partizip. S. 12: ... *un grand nombre de personnes quittent les villes pour faire des excursions pour se récréer;* deutsch: „um ausflüge zu machen, um sich zu erholen;" im französischen stände hier besser *et se récréer* und im deutschen „und sich zu erholen." S. 17: „flaum sind ganz kleine federn" wird wiedergegeben durch *duvet est de très petites plumes* statt *le duvet consiste en* ... S. 21: *les animaux de cet ordre ont pour caractère principal d'avoir dans chaque mâchoire deux incisives* ... statt *à chaque mâchoire.* S. 22: *un pic frappe une branche à coups de bec; il est un grimpeur excellent* statt *c'est un grimpeur.* S. 25: *une petite monticule* statt *un petit monticule.* S. 27: *un petit oiseau est assis sur une pierre* statt ... *est perché* oder *se tient sur une pierre.* S. 28: *ils dévorent beaucoup de souris et à ce titre ils sont des animaux utiles* ... statt *ce sont* ... S. 29: statt *empiler dans une forme conique* sagt man jedenfalls besser *empiler en forme de cône.* An einigen stellen hätte ich aus rücksicht auf die schüler einen einfacheren ausdruck vorgezogen, um so mehr, als der text anderweitig schwierigkeiten genug bietet; z. b. s. 7: *le ruisseau se jette* ... und nicht *va porter ses eaux dans* ... S. 8: *ombragé de buissons* und nicht *ombragé par des b.* S. 13: *il est bien intéressant de courir à travers les champs* statt *c'est bien intéressant de faire des courses à travers les champs.* S. 26: *chez les serpents la peau est nue ou recouverte d'écailles* statt ... *est soit nue soit recouverte* ... Druckfehler: *hazard* statt *hasard* (s. 11), *ça et là* statt *çà et là* (s. 17).

Diese ausstellungen sollen den wert des vokabulars nicht herabsetzen; es soll vielmehr ausdrücklich anerkannt werden, daß die oft nicht ganz leichten sätze durchweg in korrektem französisch wiedergegeben sind.

Ausgewählte fabeln von La Fontaine. Mit biographischer und litterarischer einleitung, erklärenden anmerkungen, einer übersicht über den versbau und einer charakteristik der sprache herausgegeben von dr. OTTO KÖTZ. Berlin, Weidmannsche buchhandlung. 1908. IV und 170 s. M. 2,60.

Von den vorhandenen La Fontaine-ausgaben ist die vorliegende zweifellos die beste. Sie stellt nach umfang und inhalt eine leistung dar, die dem fleiß und der wissenschaftlichen tüchtigkeit des herausgebers alle ehre macht und der französischen schulbuchlitteratur zur zierde gereicht.

Eine eingehende besprechung würde viel raum erfordern. Ich beschränke mich deshalb darauf, dem leser einen überblick über den reichen inhalt zu geben.

Die *einleitung* zerfällt in folgende abschnitte: *Leben und werke* (s. 1—34). *Litterarische würdiguug* (s. 35—77). *Die fabel seit La Fontaine* (s. 77—83). *La Fontaine in Deutschland* (s. 83—88). An die einleitung schließt sich der text von etwa 60 fabeln. In der lebensbeschreibung ist der verf. mit erfolg bemüht gewesen, der schweren aufgabe, ein klares bild von dem charakter La Fontaines zu geben, gerecht zu werden und manches vorurteil über den dichter aus seinen

werken selbst zu zerstreuen. Die litterarische würdigung weist dem dichter den ihm gebührenden platz in der geschichte der fabel zu, erörtert die frage nach ursprung und wesen der fabel, führt die geschichte dieser litteraturgattung bis auf La Fontaine vor und zeigt, wie dieser seine vorbilder, insbesondere auch die bearbeitungen indischer fabeln, benutzt, wie er ausläßt, hinzufügt und umgestaltet und oft so erheblich von den quellen abweicht, daß seine nachschöpfung zur neuschöpfung wird. In den anmerkungen über die entwickelung der fabel seit La Fontaine finden wir die namen von etwa 20 französischen dichtern, von denen keiner den meister zu erreichen vermochte. Im letzten abschnitt wird antwort auf die frage erteilt, warum La Fontaine gerade jetzt in Deutschland so wenig bekannt ist und so wenig gelesen wird. Dem text, dem die *Préface de La Fontaine* als bezeichnend für des dichters auffassung vom wesen der fabel vorangeht, liegt die ausgabe von Régnier (*Grands Écrivains*) zugrunde. Eine fabel (*Le Renard et le Bouc*) ist am ende des buches im druck der originalausgabe von 1668 als probe der damals üblichen orthographie wiederholt worden. Die auswahl selbst verdient alles lob.

Ich schließe mit dem wunsche, daß das buch dazu beitragen möge, die fabeln La Fontaines noch immer mehr als lektürestoff in unseren schulen zu berücksichtigen. Kein neusprachler aber, der den großen fabeldichter in seinem unterricht verwendet, darf diese vorzügliche ausgabe unbenutzt lassen.

Fêtes de famille et fêtes publiques en France par Émile Gaspard. Mit anmerkungen zum schulgebrauch herausgegeben von dr. P. Fischmann. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing. 1909. VIII und 185 s. M. 1,60.

Das buch zerfällt in drei teile: *Fêtes de famille*, deren gebräuche im allgemeinen in allen teilen Frankreichs dieselben sind; *Fêtes populaires* oder *Fêtes locales*, deren charakter von provinz zu provinz wechselt; *Fêtes et cérémonies nationales*, deren feier sich über das ganze land erstreckt. Der inhalt ist wohl geeignet, dem leser einen einblick in die sitten und gebräuche des französischen landes und seiner bewohner zu gewähren, und mag auch mancher gebrauch veraltet sein, mögen eigentümlichkeiten früherer tage der «*centralisation exaspérée*» der neuen zeit zum opfer gefallen sein, die anziehenden schilderungen der lokalsitten der alten provinzen haben darum nicht geringeres ethnologisches interesse. Die in den text eingestreuten alten volkslieder, deren melodien sich im *anhang* befinden, werden manchem willkommen sein. Die beigefügte karte enthält alle vorkommenden geographischen namen.

Der umfangreiche text machte viele anmerkungen nötig (etwa 60 seiten). Sie sind im wesentlichen sachlicher art, mit großem fleiß zusammengestellt und durchweg zutreffend. S. 15 wird bemerkt, daß *la part de la Vierge* wohl dasselbe wie *la part du pauvre* bedeute; *wohl* ist zu streichen, da die vermutung richtig ist. S. 16 ist *palais du Luxembourg* statt *p. de L.* zu lesen. S. 31: der Johannistag ist nicht der 25., sondern der 24. juni. S. 33: *Saint-Denis* ist nicht 4, sondern 8 km von Paris entfernt. Ebenda heißt es, daß die *Champagne* nörd-

lich von Luxemburg und östlich von Lothringen liegt. S. 34: von *Caen* würde ich nicht sagen, daß es *am* kanal liegt. Zu der stelle: *Des ventres roses de porcelets brimbalent dans leur sillon, la queue en tire-bouchon, par petits troupeaux qui quelquefois se débandent et que leur conducteur ramène d'un coup de fouet en pleine chair* heißt es s. 37: *en pleine chair*, ein hübscher ausdruck, eig. mitten ins fleisch, d. h. unter die anderen tiere. Diese auffassung ist zweifellos falsch, da *en pleine chair* nicht zu *ramène* gehört, sondern eine ergänzung zu *coup de fouet* bildet. S. 40: *Ker-Laz* war auf den karten nicht zu finden. Es ist jedenfalls *Laz* gemeint, ein ort von etwa 1400 einw., der im kanton Châteauneuf-du-Faou liegt, demselben kanton, in dem auch die beiden anderen an derselben stelle genannten orte Plonévez-du-Faou und Châteaulain gelegen sind. (Nach Meyrat, *Dictionnaire national des communes de France.*) Nach s. 43 hat der gebrauch die form *compacte* für beide geschlechter angenommen; die meisten wörterbücher dürften aber *compact, e* verzeichnen, seitdem die *Académie* 1878 *compact* als maskulinform zugelassen hat. S. 48 liest man: *Beaucaire, Tarascon* gegenüber, fast ebenso groß wie dieses. Eine solche bemerkung hat nicht viel wert für den, der nicht weiß, wie groß *Tarascon* ist.

Ich empfehle das bändchen besonders für die privatlektüre und für kursorisches lesen in den oberklassen.

George Sand, *La petite Fadette.* Für den schulgebrauch herausgegeben von Emmy Schild. Gotha, Friedrich Andreas Perthes. 1908. V und 116 s. M. 1,—. Wörterbuch dazu m. 0,40.

Die besten und beliebtesten romane, die G. Sand geschrieben hat, sind ihre dorfgeschichten, von denen sich besonders *La mare au diable* und *La petite Fadette* zur schullektüre eignen.

La petite Fadette hat in der vorliegenden ausgabe eine sorgfältige bearbeitung gefunden. Der umfang des romans wurde wesentlich gekürzt, einige dialektische und veraltete ausdrücke wurden durch moderne ersetzt.

Die kürzung des textes war notwendig, über veraltete wendungen dagegen hätte in den anmerkungen das nötige gesagt werden können. Ändert man aber, so sollte es nicht gelegentlich geschehen, sondern überall da, wo sich abweichungen vom modernen sprachgebrauch finden. So durfte z. b. s. 31 *malgré que* mit folgendem indikativ (*faisait*) nicht stehen bleiben. Mancher französische lehrer warnt seine schüler vor dem gebrauch dieser konjunktion, und gewisse grammatiker wollen sie nur mit *avoir* (*malgré qu'il en ait*) gestatten, eine einschränkung, die mit dem sprachgebrauch moderner schriftsteller in widerspruch steht. Veraltet ist auch *il ne fait pas trop bon à être sous les arbres* ... (s. 33); nach *il fait bon* steht heute der infinitiv ohne präposition. S. 36: *Dans les premiers temps qui ensuivirent l'aventure de Landry* (statt *suivirent*). S. 69: *Donnez-lui son pardon et l'embrassez.* Die in früherer zeit, besonders in den poetischen werken des 17. jahrhunderts, sehr gebräuchliche voranstellung des pronomens beim zweiten imperativ ist jetzt ganz unzulässig; es muß unbedingt *et embrassez-le* heißen. Diese wenigen beispiele mögen genügen.

Die *anmerkungen*, die zu einem großen teil in übertragungen

seltenerer wendungen bestehen, sind durchweg korrekt. Nach s. 99 bezeichnet das flächenmaß *journal* ein stück feld, das an einem tage umgepflügt werden kann. Ich finde darüber: *mesure agraire, autrefois en usage dans plusieurs provinces de France, notamment en Lorraine et en Champagne, se décomposait en 80 cordes, et valait environ 33 ares 65 centiares. La valeur variait d'ailleurs avec les localités.* S. 101: *il a tiré à la courte paille*, er hat den kürzeren gezogen. Das ist nicht richtig. *Tirer à la courte paille* (mit strohhalmen losen) kann nur von mehreren gebraucht werden; *il a tiré à la courte paille* kann also nur heißen: er hat *mit anderen* mit strohhalmen gelost. S. 102: *de la journée*, den ganzen tag über; *de* dient zur bestimmung der zeit. Es hätte hinzugefügt werden sollen: *in negativen sätzen*; denn man kann nicht *j'ai dormi de toute la nuit* sagen, sondern nur *je n'ai pas dormi de toute la nuit*. Dasselbe öfter. Für *le croûton* (s. 16) gibt das *Sonderwörterbuch* das wort *kruste* als deutsche übersetzung; *croûton* bedeutet aber *kanten* des brotes (*knust*, wie man in vielen gegenden sagt); die kruste heißt *la croûte*. S. 112 ist 69, 8 in 69, 21 zu ändern; auch die acht letzten zahlen der anmerkungen sind verdruckt. Die anführungsstriche des textes sind überall unfranzösisch in der form.

Französisch-englische klassiker-bibliothek. Herausgegeben von J. BAUER und dr. TH. LINK. Nr. 54. La Fontaine, *Fables*. Herausgegeben von dr. LUDWIG APPEL. München, J. Lindauersche buchhandlung. 1907. VIII und 58 s. M. 1,—.

Diese ausgabe enthält die drei ersten bücher der fabeln La Fontaines mit einer kurzen französisch abgefaßten lebensbeschreibung des dichters. Ein beigefügtes heft enthält sachliche bemerkungen und worterklärungen in französischer sprache und ein vokabular, in das nur die weniger bekannten wörter aufgenommen wurden.

Die sammlung ist für die verwendung im unterricht geeignet, doch hätte der herausgeber m. e. besser getan, die schönsten fabeln aus der gesamtausgabe auszuwählen, statt sich auf die drei ersten bücher zu beschränken.

Altona. H. SCHMIDT.

WILLIBALD KLATT, *Molières beziehungen zum hirtendrama*. Mit einer vorstudie: *Haupttypen der hirtendichtung vor Molière*. Berlin, verlag von Mayer & Müller. 1909. IV und 213 s. M. 4,50.

Die arbeit von Klatt zerfällt in zwei teile, von denen der erste die *Haupttypen der hirtendichtung vor Molière* behandelt, während der zweite teil *Molières beziehungen zum hirtendrama* darstellt. Der erste teil gibt eine geschickte darstellung vom wesen der ganzen gattung. Es lag weniger in der absicht des verfassers, hier neues zu bieten, als die für das verständnis der beziehungen Molières zum hirtendrama notwendigen grundlagen zu geben. In den ausführungen verdienen zwei punkte besondere beachtung. Zunächst ist der nachweis von bedeutung, daß es schon vor Molière stücke in Frankreich gegeben hat, die sich *pastorales* nannten, obgleich das hirtenmilieu in ihnen nur recht äußerlich gewahrt war. Interessant ist in diesem zusammen-

hang auch die erneute betonung der ansicht, daß die renaissancepastorale unmittelbar auf die antike hirtendichtung zurückgeht und nicht auf den mittelalterlichen pastourellen beruht. Die italienische und spanische hirtendichtung wird ebenfalls, wenngleich natürlich nur kurz, gestreift.

Wichtiger ist der zweite teil, der durch beachtenswerte nachweise eine besondere bedeutung gewinnt. Klatt macht es wahrscheinlich, daß die *Mélicerte*, von der nur zwei akte erhalten sind, doch vollendet gewesen ist. Sehr interessant ist ferner der hinweis auf den *Berger extravagant* von Sorel und das gleichnamige stück von Thomas Corneille als quelle für Molières *Pastorale comique* (soweit man hier überhaupt von einer quelle reden kann). Hervorgehoben zu werden verdient auch der nachweis, daß das hirtendrama *Mélisse* Molière nicht zugehört. In dem letzten abschnitt seiner arbeit führt Klatt schließlich noch aus, daß auch der *Dom Garcie de Navarre*, die *Princesse d'Elide* und die *Amants magnifiques* eine nahe verwandtschaft mit pastoralen stoffen aufweisen. Er zeigt, wie sich in ihnen die einflüsse pastoraler motive und züge gestaltet haben.

Es ist Klatt gelungen, über die beziehungen Molières zur preziösen litteratur neues licht zu verbreiten und ein kapitel aus Molières dichterischer arbeit zu beleuchten, dessen eigentümlichen reiz man verstehen wird, wenn man bedenkt, daß Molière der sonst so eifrig befehdeten preziosität in seinen hirtendramen doch bis zu einem gewissen grade gehuldigt hat — freilich ohne die hirtendichtung zu fördern und zu bereichern (dafür lag sie seinem wesen viel zu fern) — lediglich um der oberflächlichkeit der hofgesellschaft und der schaulust des pariser großstadtpublikums zu genügen.

Marburg a. L. KURT GLASER.

Dr. HEINR. LÖWE, verf. der unterrichtsbriefe *Englisch*, unter mitarbeit von dr. R. MEIENREIS, *Gut englisch.* Redewendungen und gesprächsstoffe. Eine unentbehrliche ergänzung der grammatikalischen kenntnisse für praktische zwecke. Berlin, Regenhardtsche verlagsanstalt, g. m. b. h. 1908. 143 s. Geb. m. 2,50.

Das buch zerfällt in drei teile: *sprachliches* (d. h. redewendungen des umgangsenglischen), *sachliches* (soll heißen land und leute), *briefe* (acht muster englischen briefstils seit dem 18. jahrhundert).

Der erste teil enthält in 24 kapiteln (39 s.) eine für geübtere sehr brauchbare zahl idiomatischer ausdrucksweisen, meist geschickt als gespräch zusammengestellt. Die kapitel sind nach den darin verarbeiteten zeitwörtern alphabetisch geordnet. Zuerst erscheinen wendungen, wo sich englisch und deutsch dem sinne und der form nach genau entsprechen. Dann folgen solche, die bei den beiden völkern in verschiedenem gewande auftreten und das englische wort besondere nebenbedeutungen birgt. Ausgangspunkt ist immer der *deutsche* verbalbegriff, und daher erschiene dieser besser in den überschriften an stelle des englischen zeitworts. Dann wäre auch das unmögliche TO *will*, kap. 20, vermieden.

Im zweiten teile folgen, teils in gesprächsform, teils in berichten, abschnitte über alle zweige des täglichen lebens, auch über politische

verhältnisse, verwaltung, parlament, kirchliche richtungen, kolonien. Die angaben über London, dessen bevölkerung nach der zählung von 1881 (!) angegeben wird, über afrikanischen besitz und mitgliederzahl bedürfen aber für ein buch aus dem jahre 1908 dringend der erneuerung. Eine anzahl druckfehler wäre auch zu beseitigen. Aufgefallen sind mir (außer dem *to will*) s. 5: *It will be made known* (TO) *him.* S 9: *You can do without it,* DON'T YOU? S. 10: *That news* WANT *confirmation.* S. 13: *thunderstorm*E. S. 25: *That may easily* (*be*) *conceived.* S. 39: *I am very much obliged* (*to*) *you.* S. 54: *Is it* (statt HE) *a credible person.* S. 60: *wilh* statt *with.* S. 67: *stales* statt *stalls.*

Abgesehen von diesen kleinigkeiten ist das buch nicht nur für die bedürfnisse angehender kaufleute ein praktischer, inhaltreicher begleiter im fremden lande zur ergänzung der „theoretischen englischen sprachkenntnisse" (vorwort, s. IV), soll wohl heißen, desjenigen englisch, welches bei der knappen zeit wegen seines allgemeinen bildungswertes auf der schule nur geboten werden kann und darf. Denn auch das sog. schulenglisch, die sprache der wissenschaft, ist hervorragend praktisch für das ansehen des deutschen im auslande. Das hat unter anderen J. K. Jerome rühmend hervorgehoben: *Three Men on the Bummel.* Tauchnitz, 1900. S. 114. *When he has left school, he can talk, not about pen-knives and gardeners and aunts merely, but about European politics, history, Shakespeare, or the musical glasses, according to the turn the conversation may take.*

Düsseldorf. H. Elfrath.

VERMISCHTES.

DIE NEUE GRAMMATISCHE TERMINOLOGIE FÜR DIE FRANZÖSISCHEN SCHULEN.

Der freundlichkeit des herrn kollegen Girot in Paris verdanke ich die mitteilung der 1911 für die französischen schulen in kraft tretenden grammatischen terminologie. Der vom 25. juli 1910 datirte erlaß bestimmt:

> Art. 1er. Dans les examens et concours relevant du Ministère de l'Instruction publique et correspondant à l'enseignement primaire jusqu'au brevet supérieur inclusivement, à l'enseignement secondaire des garçons et des jeunes filles jusqu'au baccalauréat ou au diplôme de fin d'études inclusivement, la nomenclature grammaticale dont la connaissance est exigible ne pourra dépasser les indications contenues dans le tableau ci-joint.
>
> Art. 2. Le présent arrêté sera applicable dès les examens et concours de l'année 1911.

Die vorschriften selbst gebe ich (unter verzicht auf die tabellarische form) im nachstehenden wieder:

NOMENCLATURE GRAMMATICALE.

Première partie. — Les formes.

LE NOM. Division des noms: Noms propres. Noms communs (simples et composés). — Nombres des noms: Singulier — pluriel. — Genres des noms: Masculin — féminin.

L'ARTICLE. Division des articles: 1° Article défini. 2° Article indéfini. 3° Article partitif.

LE PRONOM. Division des pronoms: 1° Personnels et réfléchis. 2° Possessifs. 3° Démonstratifs. 4° Relatifs. 5° Interrogatifs. 6° Indéfinis. — Personnes et nombres des pronoms: Singulier — pluriel. — Genres des pronoms: Masculin — féminin — neutre. — Cas des pronoms: Cas sujet — cas complément. N. B. On entend par *cas* les formes que prennent certains pronoms selon qu'ils sont sujets ou compléments.

L'ADJECTIF. Nombres: Singulier — pluriel. — Genres: Masculin — féminin. — Division des adjectifs: 1° Adjectifs qualitatifs (simples et composés): comparatif d'égalité — comparatif de supériorité — comparatif d'infériorité — superlatif relatif — superlatif absolu. 2° Adjectifs numéraux: ordinaux — cardinaux. 3° Adjectifs possessifs. 4° Adjectifs démonstratifs. 5° Adjectifs interrogatifs. 6° Adjectifs indéfinis.

LE VERBE. Verbes et locutions verbales. — Nombres et personnes. — Éléments du verbe: 1° Radical. 2° Terminaison. — Verbes auxiliaires: Avoir — être, etc. — Formes du verbe: 1° Active. 2° Passive. 3° Pronominale. — Modes du verbe. Modes personnels: 1° Indicatif. 2° Conditionnel. 3° Impératif. 4° Subjonctif. Modes impersonnels: Infinitif. Participe. — Temps du verbe. *Le Présent. Le Passé*: L'imparfait. Le passé simple — le passé composé. Le passé antérieur. Le plus que parfait. *Le Futur*: Futur simple. Futur antérieur. — Verbes impersonnels.

La Conjugaison. Les verbes de forme active sont rangés en trois groupes: 1° Verbe du type *aimer*: Présent en *e*. 2° Verbes du type *finir*: Présent en *is*. Participe en *issant*. 3° Tous les autres verbes.

MOTS INVARIABLES. 1° Adverbes et locutions adverbiales. 2° Prépositions et locutions prépositives. 3° Conjonctions et locutions conjonctives: conjonctions de coordination — conjonctions de subordination. 4° Interjections.

Deuxième partie. — La syntaxe.

La Proposition. Termes de la proposition: sujet — verbe — attribut — complément. — Emplois du nom: sujet — apposition — attribut complément. — Emplois de l'adjectif: épithète — attribut.

Les Compléments. Presque tous les mots peuvent avoir des compléments. Il y a: 1° Des compléments du nom. 2° Des compléments de l'adjectif. 3° Des compléments du verbe: compléments direct et indirect.

Divisions des propositions. 1° Propositions indépendantes. 2° Pro-

positions principales. 3° Propositions subordonnées. N. B. Les propositions principales ou subordonnées peuvent être coordonnées. — Les propositions peuvent avoir des fonctions analogues aux fonctions des noms. Elles peuvent être: Proposition sujet; Proposition apposition; Proposition attribut; Proposition complément.

Man darf diesen schritt auf dem wege zur internationalen regelung und vereinfachung der grammatischen schulterminologie[1] mit genugtuung begrüßen. Besonders erfreulich erscheint mir die art, wie mit der „deklination“ der französischen substantive aufgeräumt wird. Das wort ist überhaupt vermieden, und nur bei den pronomina ist, wie billig, noch von kasus, aber nicht mehr von nominativ usw. die rede.

W. V.

REKTOR DR. GUSTAV HERBERICH.[2]

Am 27. april hat rektor dr. Herberich, königlicher inspektor der städtischen höheren mädchenschule in der Labenwolfstraße zu Nürnberg, auf tragische weise — durch die hand seiner eigenen frau — ein jähes, allzufrühes ende gefunden. Was die frau zu der unseligen tat getrieben haben mag, ist gänzlich unbekannt; auf alle fälle wurde der unglückliche mann von allen, die ihn kannten, ob seines tragischen schicksals tief bedauert. Denn er war allgemein beliebt und als persönlichkeit von ausgeprägter eigenart hochgeschätzt. Es klingt jetzt wie ein epilog zu seinem leben, was er kaum eine stunde vor seinem tode auf einem spazirgange von sich sagte: „Das leben löst sich mir in probleme auf; entweder löse ich die probleme, dann bin ich damit fertig, oder ich löse sie nicht, dann bin ich auch damit fertig; was vergangen ist, ist für mich vergangen; den ballast der vergangenheit schleppe ich nicht mit.“ Nichts könnte Herberich besser charakterisiren, als diese seine eigenen worte. Sie bilden den schlüssel zu seinem wesen als mensch und als pädagoge. Denn, wenn er nach seinem ausspruch alles zum probleme machte, so heißt das, daß er alles zum objekt seiner vernunft machte. Nicht als ob er ein einseitiger, kalter verstandesmensch gewesen wäre; er hatte ein menschliches verständnis für alle leidenschaften der menschen, ein väterliches herz für seine schülerinnen und warme anteilnahme an dem leben der menschheit im allgemeinen und an dem der menschen um ihn im besonderen. Aber er ließ sich nie von seinen gefühlen bestimmen; die vernunft war seine souveräne führerin in allem, was er tat. Vor allem kannte er den groll nicht; er war in keiner weise ein mensch des *ressentiment*, sondern er hatte den optimismus, mindestens aber die gleichgültigkeit

---

[1] Man vergleiche die bemerkungen Girots und den vortrag Dörrs auf dem diesjährigen neuphilologentag (*N. Spr.* XVIII, s. 231 und 234 f.).

[2] Dieser nachruf erscheint leider verspätet, da es mir wegen überhäufung mit beruflicher arbeit nicht möglich war, ihn früher abzufassen. Dr. Uhlemayr.

des bedeutenden und starken menschen gegenüber angriffen auf seine person. Darum wohl gelang es ihm, sich von der macht subjektiver empfindungen und gefühle zu befreien und alles der objektiven beurteilung des reinen verstandes zu unterwerfen, alles *sine ira et studio* zu prüfen. Harmonie, klarheit, sachlichkeit, geistige freiheit waren die hervorstechenden eigenschaften seines charakters, und objektive zweckmäßigkeit war das oberste prinzip seines handelns. Er war ein selten abgeklärter, besonnener geist. Die vornehmheit sachlichen denkens adelte sein ganzes wesen. Er war persönlich äußerst nachgiebig und versöhnlich, doch konnte er seine erkenntnisse und überzeugungen mit energie, zuweilen sogar mit einer gewissen rücksichtslosigkeit vertreten und verteidigen. Diese energie gründete aber wohl zum teil in dem empfinden, daß er seinem urteil vertrauen konnte. Denn er war ein eminent praktischer kopf, der die jeweilige sachlage stets klar erfaßte; dazu fühlte er sich gestützt durch eine reiche initiative und ein außerordentliches organisationstalent, die sich in kleinen dingen des täglichen lebens ebenso bewährten wie in den aufgaben seines berufes und den größeren zielen, die er sich über seinen engeren beruf hinaus steckte. Aber alle seine gaben des geistes, seine erkenntnisse, einsichten und ideen hatten für ihn nur geistigen, nicht materiellen wert. Wohl kannte er die bedeutung des materiellen wohlstandes für seine persönlichen bedürfnisse, allein er ordnete diese in die rangstufe der ethischen werte ein. Er diente sich nur, indem er der sache diente. Er stellte seine ganze persönlichkeit in den dienst des gedankens und des sachlichen zwecks. Er strebte nach größeren aufgaben, aber nicht nach größeren ehren. Die bloße äußere ehre war ihm nichts. Er vertrat ebenso energisch wie seine überzeugung die pflicht seines amtes; nur darin erkannte er die würde seiner stellung; allem konventionellen nimbus war er abhold. Sachlichkeit lag nicht nur in seinem denken, sondern in seinem ganzen charakter. Phrase und schein waren ihm absolut fremd. Kulturfördernd zu wirken war sein ganzer ehrgeiz; einen anderen ehrgeiz kannte er nicht. Darum stellte er mit aller selbstlosigkeit jedermann, der sich an ihn wandte, sein wissen, seine erfahrung und sein klares, praktisches urteil zur verfügung, wie er überhaupt von einer außerordentlichen gefälligkeit und dienstfertigkeit war. Es war erstaunlich, wie er bei aller arbeit, die auf ihm lastete, immer zeit hatte, wenn man ihn um einen dienst bat, mochte dieser auch zeit und arbeit in anspruch nehmen. Die ihm unterstellten lehrkräfte besonders rühmen diese seine eigenschaft in dankbarer anerkennung, und die neuphilologische ortsgruppe Nürnberg wird seine anregungen, die mannigfachen mitteilungen der ergebnisse seines fleißes und der auf seinen studienreisen gemachten erfahrungen, seine praktischen winke für den unterricht in zukunft sehr vermissen. Er schien eine unerschöpfliche arbeitskraft zu haben. Intelligenz und fleiß allein können seine große und vielseitige arbeitsleistung nicht erklären; sie wird erst verständlich, wenn man seine peinliche ordnung in allen, auch den kleinsten dingen kennt, wenn man weiß, wie praktisch er seine zeit und arbeit zu disponiren verstand, und mit welch strenger selbstzucht er sich dem einmal gemachten arbeitsplan unterwarf. Auch vergeudete er seine arbeitskraft nie an unerreich-

bare dinge. Sein praktischer, mit der wirklichkeit rechnender sinn setzte ihn instand, sich zu bescheiden, sich den gegebenen verhältnissen, soweit sie unabänderlich waren, anzupassen und in allem, was er erstrebte, maßvolle und kluge politik zu treiben.

Genoß er so als persönlichkeit volle verehrung und hochachtung, so stand er auch als neuphilologe bei seinen fachgenossen wegen seiner verdienste um die entwickelung der neuphilologischen angelegenheiten in hohem ansehen. Er hatte in gleicher weise einen blick für die materielle wie für die ideelle seite der neuphilologischen bedürfnisse in Bayern. Es stand um die jahrhundertwende noch nicht rosig um die neuphilologische sache bei uns. Das braucht nicht weiter ausgeführt zu werden. Die zeit, da mit dem gymnasial- bzw. reallehrer der kulminationspunkt der neuphilologischen laufbahn erreicht war, ist noch nicht vergessen, ebensowohl auch die zeit, da man einfach die lektionen des Ploetz der reihe nach durchging. Da kam Herberich auf den gedanken, die neuphilologischen lehrer Bayerns zu einem großen landesverband zusammenzuschließen. Auf seine anregung hin wurde zu ostern 1899 zu München der Bayerische neuphilologenverband gegründet, dessen erster vorsitzender Herberich wurde, und der schon unter seiner leitung und auch später segensreich gewirkt und man kann sagen erstaunlich viel erreicht hat. Freilich sind noch nicht alle alten wünsche erfüllt, aber man ist berechtigt zu hoffen, daß auch sie noch in erfüllung gehen, und wenn neue bedürfnisse sich einstellen, darf auch auf deren befriedigung gerechnet werden, dank dem wirken des starken verbandes, dessen urheber Herberich war.

Auch in schulischer hinsicht hat Herberich der neuphilologischen sache viel gedient. Sein reales denken, das ihn das zweckmäßige vom unzweckmäßigen und überflüssigen klar unterscheiden ließ, hat über aufgaben und methoden des neusprachlichen unterrichts durch wort und schrift gar manches licht verbreitet. Auf dem ersten bayerischen neuphilologentag, der an ostern 1900 zu München stattfand, hat Herberich einen vortrag[1] gehalten, den man als den beginn einer über die bestrebungen der „reform“ hinausgehenden reformbewegung ansehen kann. Hier hört man zum ersten male auf einer neuphilologenversammlung das wort von „dem in der schule erreichbaren“ im fremdsprachlichen unterricht. Herberich stellt nicht mehr die allseitige und vollkommene beherrschung der fremden sprache als zu erstrebendes neusprachliches unterrichtsideal auf, sondern die einordnung des fachunterrichtes unter die bildungsidee der erziehungsschule. Er ist sich bewußt, daß in der erziehungsschule, wo die schüler nach so vielen seiten hin in anspruch genommen werden, das reine fachideal nicht annähernd erreicht werden kann. Darum fragt er sich, welche betätigungsweisen in der fremden sprache in der schule zu pflegen sind, und er sagt sich: diejenigen, welche am leichtesten zu erwerben sind, und diejenigen, welche im praktischen leben am häufigsten zur anwendung kommen. Nun findet er, daß das verstehende lesen der fremden sprache diejenige betätigungsform fremdsprachlichen könnens

[1] Beilage zur *Allgemeinen zeitung*, nr. 93, 1900.

ist, welche einerseits weitaus am meisten im leben ausgeübt wird und andererseits am leichtesten zu erreichen ist. Darum stellt er „volles sprachliches können hinsichtlich des verstehenden lesens" als erstes und hauptsächliches lehrziel für den neusprachlichen unterricht an den allgemeinen bildungsschulen auf. In anderen betätigungsformen, wie verstehendes hören, sprechen und schreiben der fremden sprache verlangt er, da sie im praktischen leben der allermeisten schüler nur selten zur ausübung kommen und schwieriger zu erlernen sind, nur die ersten anfänge. Was er darunter versteht, erklärt er später in seinem *Entwurf zu einem lehrplan für die oberrealschule* (Nürnberg 1907). Hier fordert er, „daß der schüler einfache erklärungen und einfache fragen des lehrers in fremder sprache versteht und die fragen in einfachen sätzen in fremder sprache beantworten kann." Das übersetzen *in* die fremde sprache aber ist, da es die schwierigste betätigungsform und zugleich diejenige ist, welche im praktischen leben weitaus am seltensten vorkommt, nach seiner ansicht als unterrichtsziel vollständig zu verwerfen und nur „als mittel zur einprägung und einübung der grammatik" zu verwenden. Dahingegen ist das in gleicher linie mit dem verstehenden lesen liegende *her*übersetzen mit allem nachdruck zu pflegen, da es für die schüler nicht zu schwierig ist, im praktischen leben auch wohl häufiger vorkommen mag und zum eigentlichen endzweck des fremdsprachlichen unterrichts: einführung in die kultur der fremden nation, unentbehrlich ist. Wenn Herberich das fremdsprachliche können in der schule auf ein bescheidenes maß herabsetzt, so verlangt er dieses aber schon von der sechsklassigen mittelschule. In den oberen drei klassen der neunklassigen mittelschule ist dieses maß sprachlichen könnens nach seiner ansicht zu erhalten, im übrigen ist alle zeit und kraft auf die lektüre und interpretation der fremden schriftsteller zu verwenden. Was nun die lektüre anbetrifft, so will sie Herberich nicht auf die der geschichte angehörigen und von ihr sanktionirten schriftsteller beschränkt wissen. Herberich war ein mensch, der das kulturleben mitlebte, den die geistesbewegung der gegenwart durchdrang, und so forderte er, daß alle modernen schriftsteller von kultureller, werte schaffender bedeutung in die schule eingeführt werden. So hat er sich z. b. eingehend mit Bernard Shaw beschäftigt und eine reihe von seinen dramen mit seinen schülerinnen gelesen. Hinsichtlich der lektüre traute er den schülern und schülerinnen etwas zu, und er prüfte die in den obersten klassen zu lesenden schriftsteller nicht auf ihre sprachliche oder inhaltliche schwierigkeit, sondern bloß auf ihre ausnützbarkeit für die kulturelle erziehung der schüler hin, und er bestätigte mir meine erfahrung, daß die schüler und schülerinnen für inhaltsreiche lektüre dankbar sind und schwierigkeiten gern in kauf nehmen, wenn sie sich in ihrem bewußtseinsinhalt gefördert fühlen.

Aber die bedeutung Herberichs als schulmann ging über das fach des neuphilologen hinaus. Er war ja nicht bloß geprüfter neuphilologe, sondern auch geprüfter mathematiker und physiker. Außerdem hatte er sanskrit getrieben (sogar eine preisfrage in sanskrit gelöst) und sich mit naturwissenschaften beschäftigt. Er hatte also ein umfassendes wissen. Aber darin lag seine über das neuphilologische

fach hinausgehende bedeutung als schulmann nicht. Er war nicht bloß ein vielwisser, sondern ein vielverbinder, ein vereiniger. Er wollte nicht wissen, um des wissens willen; ihn interessirte eigentlich nur, was ihm baumaterial zu einem geistigen weltbilde werden konnte. Wenn er also fast alle in der schule gelehrten wissenschaftlichen disziplinen umfaßte, so verband er sie zu einem einheitlichen geistigen ganzen, und so wünschte er, daß sie auch in einem schulwesen vereinigt wären. Aus diesem echt philosophischen bedürfnis nach einem weltbild heraus verfaßte er den oben zitirten entwurf zu einem lehrplan für die oberrealschule. Dieser lehrplan ist mehrfach angegriffen worden, besonders von vertretern der einzelnen fächer. Der fachmann mag ja wohl in den einzelnen disziplinen dies oder das auszusetzen haben, aber doch können alle diese aussetzungen im hinblick auf das ganze des lehrplanes nur von untergeordneter bedeutung sein. Denn Herberichs lehrplan ist als ganzes von höchstem interesse, eine pädagogische tat. Alle unsere schulen sind, das ist wohl nicht zu bestreiten, noch materialistische schultypen, d. h. ihre organisation ist aus der vorhandenen zu lehrenden materie abgeleitet. Daher erklärt sich die schon lang beklagte überbürdung. Nun gibt es eine quantitative und qualitative überbürdung. Jene besteht darin, daß der schüler mit arbeitsstoff und arbeitszeit überlastet ist; die qualitative überbürdung aber entsteht dann, wenn dem schüler die assimilation von materien zugemutet wird, welche der jugendlichen natur widersprechen, oder wenn dem schüler an sich schulgemäße stoffe in einer unrichtigen, dem wesen des jugendlichen schülers nicht entsprechenden weise dargeboten werden, oder endlich wenn die verschiedenen an sich berechtigten lehrfächer in keine oder in eine falsche beziehung zueinander gesetzt werden. Herberich suchte nun der quantitativen und qualitativen überbürdung dadurch abzuhelfen, daß er bei festsetzung seines lehrplanes vom schüler, von dem allgemeinen schulzweck, der in der förderung der gesamtpersönlichkeit des schülers besteht, ausging, von diesem gesichtspunkt aus die auswahl des lehrstoffs traf und ihn in einer der leistungsfähigkeit des schülers entsprechenden weise anzuordnen suchte. Es kann nun nicht geleugnet werden, daß es ihm im großen und ganzen gelungen ist, den lehrstoff unter eine mäßige stundenzahl unterzubringen, wenn auch manches einzelne anfechtbar sein mag. Die hauptleistung Herberichs liegt aber darin, daß er die verschiedenen disziplinen zueinander in beziehung zu setzen und „im geiste des schülers zu einer höheren einheit zu verschmelzen“ sucht. Sein lehrplan ist also kein konglomerat von lehrfächern, sondern ein organismus. Es war nun ferner die idee Herberichs, daß dieser organismus dem geistigen organismus des schülers entsprechen solle, und daß dieser lehrstofforganismus ein lebendiger organismus sei, d. h. im geiste des schülers nach natürlichen gesetzen entstehen und sich entwickeln solle. Auf diese weise suchte Herberich den unterricht zu einem erlebnis des schülers zu machen und ihn dem schüler zu verinnerlichen. Darin liegt die bedeutung seines entwurfs. Es kann nun füglich nicht verlangt werden, daß Herberich die psychologische organisirung des lehrstoffes ganz gelungen ist, da die vorarbeit dazu, d. h. die untersuchung der psycho-

logischen bedingungen der einzelnen lehrstoffe noch gänzlich fehlt. Auf jeden fall aber ist in diesem versuch ein weg gezeigt, der zu einem natürlichen, auf die physiologisch-psychologischen eigenschaften der schüler sich gründenden schultyp führen kann.

Auch auf dem gebiete der frauenbildung hat Herberich anregungen gegeben. Er hat im *Fränkischen kurier* eine skizze zum ausbau einer schule für mütter veröffentlicht und so auf eine bedeutsame lücke in dem heutigen erziehungswesen hingewiesen. Er empfand ganz richtig, daß die erziehung des kindes nicht dem zufall, d. h. der mehr oder weniger oder auch gar nicht gegebenen natürlichen geeignetheit der einzelnen personen überlassen bleiben kann, daß vielmehr die gesellschaft die pflicht hätte, die erziehung des kindes nach wissenschaftlichen erkenntnissen und grundsätzen zu beeinflussen und zu organisiren.

So gingen von Herberich mancherlei anregungen aus; um so mehr ist zu beklagen, daß er durch einen tragischen tod so früh aus seiner tätigkeit gerissen wurde. Im jahre 1866 zu Wiesenfeld in Unterfranken geboren, stand er noch in den jahren der besten arbeitskraft. Er hatte sich schon in jungen jahren als zielbewußten, entschlossenen und tatkräftigen menschen erwiesen. Er besuchte die realschule zu Würzburg; da aber seine eltern zu arm waren, um die kosten einer höheren bildung zu bestreiten, wollten sie ihn wieder aus der schule nehmen. Da nahm der junge sein leben selbst in die hand und erwarb sich durch privatunterricht den dürftigsten lebensunterhalt. Er absolvirte die realschule und das realgymnasium zu Würzburg und studirte an den universitäten Würzburg und München neuphilologie. 1889 machte er die staatsprüfung für das lehramt der neueren sprachen. Daß er eine sanskritpreisfrage löste und später das staatsexamen in mathematik und physik machte, wurde schon erwähnt. Praktisch war er tätig als assistent an der realschule zu Neuburg a. D., als reallehrer an der Luitpoldkreisrealschule zu München, als professor an der realschule zu Neuulm und seit november 1904 als leiter der städtischen höheren mädchenschule in der Labenwolfstraße zu Nürnberg. Diese schule brachte er in kurzer zeit zu hoher blüte. Die schülerinnen weinten an seinem grabe wie um einen zweiten vater, die lehrer betrauerten den verlust eines wohlwollenden, gerechten und humanen vorgesetzten, die stadt verlor einen tüchtigen schulleiter und lehrer. Die königliche regirung von Mittelfranken hatte ihn zum mitgliede der mittelfränkischen kreisschulkommission und zum respizienten über mehrere mittelfränkische mädchenschulen ernannt. Neben seinen berufsgeschäften fand Herberich noch zeit, die naturphilosophische sektion der hiesigen naturhistorischen gesellschaft zu leiten und als ausschußmitglied des hiesigen vereins für realistisches bildungswesen tätig zu sein.

Mit dr. Herberich ist ein mensch von hohem wert dahingegangen, ein mensch, der in seiner person das „ideal schöner und edler bildung“[1] verwirklichte, in dem er die aufgabe der schule erblickte.

Nürnberg. DR. UHLEMAYR.

[1] *Lehrplan*, s. 48.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

// DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XVIII. DEZEMBER 1910. Heft 8.

DIE PSYCHOLOGIE DER CHARAKTERE IN DEN ROMANEN GEORGE MEREDITHS.

Einleitung.

George Meredith gilt seit einigen jahrzehnten als der anerkannte meister des psychologischen romanes in der modernen englischen litteratur. Seine sämtlichen kritiker, was sie auch sonst an Merediths kunst auszusetzen haben mögen, sind sich doch darüber einig, daß in bezug auf die darstellung des seelenlebens Meredith unter allen romandichtern, nicht nur Englands, sondern aller nationen, die palme gebührt. Daher lockte mich die aufgabe, mit dem hülfsmittel der modernen psychologie die romane dieses autors zu untersuchen, der vor allen anderen ein meister der psychologischen analyse sein soll, wie alle seine kritiker behaupten, aber nur wenige zu beweisen versuchen. So sagt z. b. Max Meyerfeld im *Litterarischen echo:* „Lange bevor die komplizirte psychologie, die seelenanatomie ihr banner im winde flattern ließ, hatte sich George Meredith so ergiebig im labyrinth der brust getummelt, so verschlungene seitenpfade der menschennatur mit vorliebe aufgesucht, daß andere dichter neben ihm auf der geraden heerstraße zu marschiren scheinen.“[1] Nun, es lohnt sich vielleicht, sich einen weg in dieses labyrinth zu bahnen, um einmal nachzusehen, wie es eigentlich darin aussieht. Dann erst gewinnen derartige aussprüche eine konkrete bedeutung.

Meine psychologischen untersuchungen bestätigen ein solches urteil vollkommen. Meredith ist realist im besten sinne des

[1] *Litterarisches echo.* Bd. VII. Sp. 471.



wortes, nämlich realist in psychologischen dingen. Was Samuel Richardson angebahnt und George Eliot fortgeführt hat, hat in Meredith seine vollendung erreicht. Jede untersuchung über Merediths kunst, über seine technik oder über seinen stil, wird darauf zurückkommen, daß sein eigentliches und erstes interesse das des psychologen ist. Die entwickelung und verwickelung der handlung z. b. gehen selten aus äußeren komplikationen hervor, sondern sind fast immer das psychologisch notwendige ergebnis der psychischen anlage und entwickelung der charaktere. Ja die darstellung des seelenlebens bildet meiner ansicht nach überhaupt, wenn auch nur in großen zügen, einen teil der aufgabe, die sich eine arbeit über technik zu stellen hat, und dieses wichtige kapitel der technik wird in den meisten arbeiten über technik vollkommen übersehen, wogegen auf äußerlichkeiten zu viel gewicht gelegt wird. Auch eine psychologische stilbetrachtung würde zu demselben ergebnis kommen. Sie würde unter anderem feststellen, daß Merediths bilderreiche, metaphorische sprache vor allem der psychologischen analyse dient, daß seine zahlreichen gleichnisse und metaphern ein vorzügliches, vielleicht dem autor selbst meist unbewußtes hülfsmittel sind, das seelenleben zu erhellen, zu beleuchten, indem z. b. irgendein psychisches geschehen mit einem körperlichen verglichen und dadurch dem leser anschaulicher gemacht wird.

Um die bedeutung Merediths ins rechte licht zu rücken, wären vor allem drei aufgaben zu lösen. Von jedem dichter, der uns eine in sich geschlossene handlung vorführt, dem romanschriftsteller und dem dramatiker, verlangen wir eine scharf ausgeprägte charakterzeichnung. Gelingt sie dem künstler in so vollkommener weise, daß wir sagen, die charaktere seien aus dem leben gegriffen, seien lebenswahr, so nennen wir ihn wohl mit recht einen großen psychologen. Wieviel mehr dürfen wir das *a priori* von Meredith erwarten, dem psychologen *κατ᾽ ἐξοχήν* unter den romandichtern. Die erste aufgabe wäre also die, die psychologie der charaktere zu untersuchen, zu zeigen, ob sie lebenswahr gezeichnet sind. Zweitens gälte es zu zeigen, daß Merediths darstellung des seelenlebens, d. h. der einzelnen konkreten psychischen vorgänge und zustände, durchaus mit den ergebnissen der modernen wissenschaftlichen psychologie übereinstimmt. Ferner würde darzulegen sein, daß auch in seiner sonstigen technik, in der ge-

staltendarstellung, der naturschilderung, der dialogführung, der verwendung des lyrischen und reflektirenden elementes neben dem rein erzählenden seine hervorragende psychologische kunst zu erkennen ist.

Das ziel der vorliegenden arbeit ist, die erste dieser aufgaben zu lösen, also die psychologie der charaktere aufzudecken. Gerade sie offenbart uns ja die ganze weltanschauung des autors, sie zeigt, mit welch feinem psychologischen scharfblick Meredith bis tief in die verborgensten winkel des menschlichen herzens einzudringen vermag, sie allein schon gibt uns das recht, von „psychologischen romanen" im engsten sinne des wortes zu sprechen. Freilich kann nicht davon die rede sein, einen typus des Meredithschen menschen aufzustellen, in dem sinne, wie etwa Karl Pfeffer in seiner arbeit über *Die psychologie der charaktere in Hebbels tragödie* von einem typus des Hebbelschen menschen in dessen jugenddramen spricht, indem er die reflexionssucht als gemeinsames merkmal heraushebt. Wollte man sich durchaus auf einen solchen typus festlegen, so könnte man vielleicht von dem des sentimentalen egoisten reden. Damit blieben aber viele andere gänzlich unerklärt. Ein solches verfahren ist nicht angängig, da Meredith alle eigenschaften des seelenlebens gleich berücksichtigt. Ich halte es daher für angemessen, die einzelnen eigenschaften des vorstellungs-, gefühls- und willenslebens gesondert zu betrachten.

In einer derartigen arbeit ist es zuvor nötig, sich über die psychologischen voraussetzungen rechenschaft zu geben. Als grundlage dienten mir die forschungen der modernen psychologie, wie sie sich besonders unter Wilhelm Wundts führung bis zum heutigen tage entwickelt hat. Als das wichtigste ergebnis der neueren psychologie, seitdem sie überhaupt erst den namen einer wissenschaft in anspruch nehmen darf, betrachte ich die erkenntnis, daß in jedem konkreten psychischen vorgang alle drei elemente des seelischen lebens, vorstellen, fühlen und wollen, vereinigt sind, daß es sich in jedem einzelnen gegebenen fall stets nur um ein überwiegen eines dieser drei elemente handeln kann. Wenn ich trotzdem während meiner ganzen arbeit diese scheidung vornehme, so bleibe ich mir bewußt, damit eine abstraktion zu vollziehen, die im konkreten leben niemals vorkommt, ohne die aber keine wissenschaftliche psychologische arbeit möglich ist.

Hier tauchen nun sofort einige methodologische schwierigkeiten auf. Die moderne psychologie arbeitet vorwiegend mit den psychischen prozessen und erklärt mit recht das ganze seelenleben des menschen als eine ununterbrochene kette psychischer prozesse. Trotzdem wird wohl kein psycholog die existenz des charakters leugnen, der doch im menschlichen seelenleben eine so große rolle spielt. Aber dieser zweig der psychologischen forschung, die charakterpsychologie, ist erst wenig entwickelt, so daß hier noch eine große unklarheit herrscht, wie wir das wesen des charakters psychologisch aufzufassen haben. Dabei müssen wir uns vor allem bewußt bleiben, daß das konkret gegebene nur die psychischen prozesse sind, der sogenannte charakter aber eine abstraktion ist. Unter diesem gesichtspunkt ist auch die in meiner arbeit durchgeführte klassifikation zu betrachten. Die dargestellten charaktereigenschaften sind also abstraktionen, die ich auf der grundlage der einzelnen psychischen prozesse gewonnen habe, und bei der klassifikation schien mir die frage maßgebend, welche der drei psychischen elemente dominiren. Mit recht bemerkt auch der dänische psycholog Höffding: „Es wird einen charakteristischen unterschied bewirken, ob die elemente der erkenntnis oder die des gefühls oder die des willens die oberhand im individuum haben.“ [1] Trotz dieser dreiteilung wird aber der leser bald bemerken, daß ich vor allem eine motivirung der willenshandlungen durch das gefühl gebe. Das geschieht mit voller absicht. In jedem psychischen prozeß, also auch in jedem willensvorgang, sind vorstellen, fühlen und wollen vereinigt. Jede willenshandlung geht also hervor aus einem vorstellungs- und einem gefühlsbestandteil des sie veranlassenden seelischen prozesses. Hierbei kommt dem gefühl die entscheidende bedeutung zu. [2] Auch das hat seinen psychologischen grund: es gibt kein gefühl, das nicht gleichzeitig ein streben in sich schlösse, kurz, jedes gefühl ist in wahrheit ein „strebungsgefühl“. [3] Von dieser psychologischen tatsache ausgehend bin ich zu der überzeugung gelangt, daß die beschaffenheit des gefühlslebens, das also gleichzeitig die willensrichtungen in sich schließt, maßgebend für den charakter

---

[1] Höffding, *Psychologie in umrissen.* S. 443.
[2] Vgl. Wundt, *Grundriß der psychologie.* S. 218.
[3] Vgl. Natorp, *Allgemeine psychologie.* S. 25ff.

ist. Das bedeutet also durchaus keinen widerspruch zu der modernen voluntaristischen auffassung der psychologie. Das streben, oder besser das strebungsgefühl, ist auch nach meiner auffassung das für den menschen charakteristische. Das gefühl ist demnach identisch mit dem willen, oder vielmehr mit der richtung des willens, mit seiner qualität. Daher ist auch die inkongruenz der teile in meiner arbeit zu erklären. Eine größere bedeutung nimmt neben dem gefühlsleben nur noch das vorstellungsleben in anspruch, während gefühls- und willensleben als identisch anzusehen sind. So bleiben für die darstellung des willenslebens nur einige wenige fragen zu erledigen, bei denen es sich um die willensenergie und um das temperament handelt. Die temperamentenlehre steckt bekanntlich noch sehr in den anfängen. Mir scheint es dabei wesentlich auf die art der umsetzung eines reizes oder eines gefühls in die tat anzukommen, auf die schnelligkeit, das tempo, mit dem der wille auf einen reiz reagirt. Da es sich also wesentlich um die schnelligkeit der willensreaktionen handelt, nehme ich, solange die lehre von den temperamenten noch nicht weiter gefördert ist als heute, für mich das recht in anspruch, das temperament im wesentlichen als eine eigenschaft des willens zu erklären, wenn auch noch viele andere faktoren dabei zu berücksichtigen sind. Durch diese ausführungen glaube ich den einwänden, die gegen meine psychologischen anschauungen erhoben werden könnten, im voraus begegnet zu sein.

Indem ich nun durch eine solche zergliederung der seelischen eigenschaften die charaktere von den verschiedensten seiten zu beleuchten versuche und mich bemühe, die fäden aufzudecken, durch welche diese einzelnen eigenschaften sich zu einem gesamtcharakter verketten und verweben, hoffe ich, dem leser ein klares bild von den hauptpersonen der Meredithschen romane zu geben.[1]

---

[1] Die romane sind im folgenden nach den *Complete Works of George Meredith* (London 1896—1900, Constable & Co.) zitirt. Die abkürzungen der titel (S. B. = *Sandra Belloni* usw.) bedürfen keiner erklärung. Die ziffern bezeichnen die seiten.

I. teil.

DAS VORSTELLUNGSLEBEN.

Betrachten wir also zunächst die eigentümlichkeiten des vorstellungslebens.[1] Höffding bemerkt im anschluß an die eben zitirten worte: „Demnächst wird in jeder einzelnen gattung der herrschenden elemente wiederum eine einzelne richtung sein können, die das übergewicht hat. So stehen im gebiet der erkenntnis sinnliche wahrnehmung und denken als gegensätze da; in der sinnlichen wahrnehmung die verschiedenen sinne (vgl. z. b. den unterschied zwischen malerischer und musikalischer begabung)."

1. *Sinnliche wahrnehmung.*

Auf dem gebiete der sinnlichen wahrnehmung finden sich in Merediths romanen nur zwei charaktere, die sich durch eine außerordentliche begabung in bezug auf gehörswahrnehmungen auszeichnen. Es sind Emilia Alessandra Belloni und Mr. Pericles in den beiden romanen *Sandra Belloni* und *Vittoria.* Besonders der charakter der Emilia ist mit großer folgerichtigkeit gezeichnet. Hier zeigt sich besonders deutlich der innige zusammenhang der einzelnen psychischen eigenschaften. Nicht nur, daß Emilia für wahrnehmungen des gehörssinnes außerordentlich empfänglich ist, es verbindet sich damit eine große tiefe des musikalischen gefühls und der aktiven musikalischen begabung, wie ja auch das tägliche leben zeigt, daß diese drei eigenschaften meist vereint vorkommen. Den zusammenhang zwischen ihnen soll die folgende untersuchung nachweisen.

Ohne weiteres verständlich ist natürlich der zusammenhang zwischen der empfänglichkeit für die feinsten nuancen der gehörswahrnehmungen und dem hoch entwickelten musikalischen gefühl. An einigen beispielen möchte ich das erläutern. Sehr charakteristisch schon ist für sie, daß unangenehme geräusche, die von anderen kaum beachtet werden, auf sie einen deprimirenden eindruck machen, denn ihr ganzes

[1] Ich gebrauche den begriff der „vorstellung" stets in dem weiten sinne, den Wundt ihm beilegt. Er umfaßt also auch das gebiet der sinnlichen wahrnehmung.

gefühlsleben ist, wie wir sehen werden, innig mit ihrer künstlerischen individualität verwachsen: *entering the house, the roar of vehicles in a neighbouring road sounded like something implacable in the order of things among us, and clung about her ears pitilessly.* (S. B. 338.) Als die landbewohner dem Mr. Pole eine art huldigung darbringen, bereitet ihr deren mißtönende musik einen heftigen schmerz: *Emilia, whose face was dismally screwed up at the nerve-searching discord, said: 'Why do they try to play anything but a drum?'* (S. B. 54), und in verzweiflung ruft sie aus: *'Can't they be stopped?'* (S. B. 57). Nur einmal, als nach verlust ihrer stimme die äußerste verzweiflung sie ergriffen hat, ist ihr dieser sonst so entsetzliche lärm nicht unangenehm, da seine wirkung so ganz und gar in ihre gegenwärtige stimmung hineinpaßt: *The rumble and rattle of wheels; the cries and grinding noises; the hum of motion and talk; all . . . were not discord to her animated blood. Her unhunted spirit made a music of them.* (S. B. 361/2.)

Umgekehrt erfüllen sie auch angenehme akustische eindrücke mit dem reichsten seelischen leben, und besonders den stimmen in der natur, dem gesange der vögel, lauscht sie mit inniger hingebung. Wenn sie eine nachtigall singen hört, ruft sie begeistert aus: *'What things he makes us feel!'* (S. B. 30.) Wie himmlische musik dringt der gesang der vögel in ihre ohren: *It grew to be a circle of melody round Emilia at the open window . . . the song was sweet. Emilia clasped her arms, shut her eyes, and drank it in. Not to think at all, or even to brood on her sensations, but to rest half animate and let those divine sounds find a way through her blood, was medicine to her.* (S. B. 467.)

Bei solcher empfänglichkeit für akustische eindrücke verstehen wir ihre begeisterte liebe zur musik. Musik ist ihr lebenselement, in dem sie leben und schaffen muß. Ihr ganzes wesen, ihr ganzer charakter läßt sich von hier aus verstehen. Nach diesem maßstabe beurteilt sie unbewußt die charaktere anderer menschen, läßt sie sich in ihrem verhältnis zu ihnen bestimmen. Ergreifend ist die schilderung der gewalt, die Beethovens musik über ihre junge seele hat. Von ihr wird sie heimgesucht in ihren träumen, auf ihren einsamen spazirgängen, und nur die gegenwart des geliebten vermag zeitweilig dieses gespenst zu vertreiben: *'Don't you know that dreadful man I told you about, who's like an angel to me, because there is no music like his? and he's a German! I told you how*

I first dreamed about him, and then regularly every night, after talking with my father about Italy and his black-yellow Tedeschi, this man came over my pillow and made me call him Master, Master. And he is. He seems as if he were the master of my soul, mocking me, making me worship him in spite of my hate. I came here thinking only of you. I heard the water like a great symphony. I fell into dreaming of my music. That's when I am at his mercy. There's no one like him. I must detest music to get free from him. How can I? He is like the God of music.' (S. B. 158.)

Unverkennbar steht ihre unbezwingbare sehnsucht nach Italien, dem lande der musik, in innerem, psychischem zusammenhang mit dieser hinreißenden gewalt der musik über sie: *'How I long for Italy—like a thing underground! . . . Whenever I think of Italy, night or day, pant-pant goes my heart. The name of Italy is my nightingale.'* (S. B. 31, 32.) Wie stolz ist sie auf ihre abkunft von einem italienischen künstler: *'My father . . . is one of the first-violins at the Italian Opera!' . . . 'He is such a proud man! And I don't wonder at that: he has reason to be proud.' . . . 'Would you believe that he is really the own nephew of Andronizetti!' . . . 'The composer!' . . . 'Who composed—how I love him!—that lovely la, la, la, la,' and the 'te-de, ta-da, te-dio,' . . . out of 'Il Maladetto.' And I am descended from him! Let me hope I shall not be unworthy of him.'* (S. B. 31.)

Doch sie steht der musik nicht nur passiv-aufnehmend gegenüber. Die natur hat sie in doppelter weise mit musikalischer begabung ausgestattet, indem sie ihr auch eine stimme verliehen hat, die sie befähigt, ihren drang nach musik jederzeit zu befriedigen. Aktive kunstbetätigung ist ihr ein bedürfnis ihres seelischen lebens. Sie ist die geborene, gottbegnadete sängerin, und als solche hat sie Meredith in zwei romanen, in *Sandra Belloni* und in *Vittoria* in den mittelpunkt der handlung gestellt. Nicht nur der gesamtverlauf der handlung, sondern auch viele episoden, an denen Merediths romane so reich sind, enthalten im letzten grunde Emiliens ausübende künstlerschaft als richtung gebenden faktor. Dementsprechend beginnt auch die handlung in *Sandra Belloni* mit einer probe ihrer musikalischen kunst, und die wirkung ihres gesanges auf die psyche der hörer, je nach ihrem individuellen charakter, bildet den ausgangspunkt der handlung. Die geschwister Pole

hören von einer nächtlich im walde ertönenden stimme und machen sich in begleitung des musikkenners Pericles auf, dem geheimnis nachzuspüren: . . . *in the neighbouring fir-wood a voice was to be heard by night, wonderfully sweet and richly toned.* (S. B. 1.) Als sie schließlich die geheimnisvolle stimme vernehmen, da finden sie ihre erwartungen weit übertroffen, und selbst der bis dahin skeptische Mr. Pericles ist entzückt: *The voice had the woods to itself, and seemed to fill them and soar over them, it was so full and rich, so light and sweet. ... She seemed to have caught the ear of night, and sang confident of her charm. ...* (S. B. 8.) Die wirkung auf die hörer ist verschieden, je nach deren charakter. Die reinste wirkung empfängt Mr. Pericles, der den entschluß faßt, sie auf seine kosten in Italien ausbilden zu lassen. Wilfrid dagegen wird von liebe zu ihr ergriffen, und die schwestern Arabella, Cornelia und Adela Pole wollen sie als nützliche hausdekoration für ihre hauskonzerte gewinnen. In dieser wirkung von Emiliens gesang liegt der ganze keim der handlung, und die entfaltung dieses keimes, d. h. die art und weise, wie sich die hier erregten gefühle in handlungen umsetzen, und wie sich Emilia zu diesen verhält, bildet den inhalt des romanes. Dies ist einer der gründe, weshalb wir von einem „psychologischen romane“ sprechen können, denn psychische eigenschaften und ihre wirkungen bilden die triebfedern der handlung.

Betrachten wir kurz die seelischen erlebnisse, die Emilia aus ihrer musikalischen begabung erwachsen. Als echte künstlerin ist sich Emilia ihres wertes wohl bewußt und verlangt instinktiv nach einer anerkennung ihrer kunst. Sehr schnell findet sie natürlich heraus, daß nur Mr. Pericles für ihre kunst das richtige verständnis hat. Als sie nun von unbekannter hand eine harfe zum geschenk erhält, nimmt sie in ihrer kindlichen naivität ohne weiteres an, daß nur er der hochherzige geber sein könne, und mit freuden nimmt sie sein anerbieten an, sich in Italien ausbilden zu lassen. Bald darauf geht ihr in einem tumult die harfe verloren, und da sie sich aus dankbarkeit für den geber nicht von ihr trennen und sie aus dem gewimmel retten will, eröffnet ihr Wilfrid, daß er der unbekannte geber ist. Wie ein blitz senkt sich in diesem augenblick die liebe zu Wilfrid in ihr herz. Sie vergißt alles um sich her, nur Wilfrid ist für sie vorhanden: *'It was you!' Emilia looked at him. She seemed to have no senses*

for the uproar about her. (S. B. 80.) Diese plötzliche wandlung des gefühls in der psyche Emiliens, die den leser anfangs vielleicht überraschen mag, ist dennoch psychologisch durchaus glaubwürdig und folgerichtig. Ihre kunst, die musik, ist das zentrum ihres wesens. An ihr orientirt sich ihr ganzes vorstellungs-, gefühls- und willensleben. Man vergleiche nur ihr verhalten Wilfrid gegenüber in ein und derselben angelegenheit. Voll inniger dankbarkeit hat sie das anerbieten des Mr. Pericles angenommen, sich in Italien ausbilden zu lassen, erhofft sie doch davon erfüllung ihrer heißen sehnsucht nach Italien und nach aktiver kunstbetätigung. Als Wilfrid sie nun zum ersten male fragt: *'Would you not rather let me take you?'*, antwortet sie ohne zögern: *'Not quite.' She shook her head. 'No; because you do not understand music as he does.'* (S. B. 30.) Doch später, als sich ihm ihr herz ergeben hat, aus motiven, die im letzten grunde ihrer künstlerindividualität entsprangen, da entschließt sie sich, aus liebe zu ihm selbst auf Italien zu verzichten, trotzdem sie sich bewußt ist, daß sie damit ihr schwerstes opfer bringt, das des verzichtes auf höchste vollendung in ihrer kunst: *Emilia believed that she was verily forfeiting an empire. . . . This renunciation of a splendid destiny for Wilfrid's sake seemed to make her worthier of him, and as Mr. Pericles unrolled the list of her rejected treasures, her bosom heaved without a regret.* (S. B. 169.)

Nicht nur ihre sympathischen gefühle, wie ihre liebe zu Wilfrid, sind im letzten grunde ein ausfluß ihres künstlerischen seins, sondern in noch höherem grade ist ihr selbstgefühl, ihre selbstachtung an ihre kunst geknüpft. Zwar liegt jeder dünkelhafte stolz, wie er künstlern oft eigen ist, ihrem wesen weit fern, aber ein gesundes, unwillkürliches selbstgefühl, dem das bewußtsein ihrer künstlerischen fähigkeit zugrunde liegt, ist ihr von jugend auf eigen. Als die geschwister Pole und Mr. Pericles sie zum ersten male bei ihrem gesange belauschen, haben sie den eindruck, daß *she sang confident of her charm.* (S. B. 8.) Stolz auf ihre abkunft, hofft sie ihrer ahnen würdig zu sein: *'Let me hope I shall not be unworthy of him.'* (S. B. 31.) Sobald sie ihrer stimme vollkommen mächtig ist, fühlt sie sich der liebe ihrer freunde wert, sobald diese versagt, hält sie sich für ein nutzloses geschöpf, denn ihre kunst ist das einzige, was sie der menschheit zu geben vermag. Daher ist in ihrem unglück, als Wilfrid sie treulos verlassen hat, ihre stimme der

letzte rettungsanker, an den sie sich in ihrer verzweiflung klammert. Solange sie ihre stimme hat, bleibt sie sich ihres wertes bewußt: *'My voice! I have my voice!' The exclamation recurred at intervals, as a quick fear, that bubbled up from blind sensation, of her being utterly abandoned.* (S. B. 331.) Und als sie einem ähnlich verzweifelten, Sir Purcell Barrett, begegnet, der sich mit todesgedanken trägt, denkt sie: *'I might feel as he does, if I had not my voice.'* (S. B. 334.)

Aber wie ihre kunst so ihr ganzes seelenleben beherrscht, so ist umgekehrt ihre kunst auch abhängig von ihren seelischen erlebnissen. Die verzweiflung über Wilfrids treulosigkeit hat so tief in ihrem innersten wesen wurzel gefaßt, daß auch ihre kunst, die eben ihr innerstes sein ausmacht, getroffen ist. In dem psychologisch und ästhetisch prachtvollen kapitel *She Clings to her Voice* faßt sie zunächst die hoffnung auf ein neues leben, das ganz der kunst geweiht sein soll. Aber als sie singen will, versagt ihre stimme. Der kummer über Wilfrids verlust hat auch den verlust ihrer stimme herbeigeführt: *Running upstairs, she tried a scale of notes that broke on a cough. ... While dressing she hummed a passage, ... But her breath failed. She stared into the glass and forced the note. A panic caught her heart when she heard the sound that issued. Am I ill? I must be hungry!' she exclaimed. 'It is a cough! But I don't cough! What is the matter with me?'* (S. B. 338.) Sie hält also zunächst das versagen ihrer stimme nur für ein augenblickliches; doch auch weitere versuche fruchten nichts. Aber noch ist ihr mut nicht ganz gebrochen, ihre stimme kann ja nicht verloren sein, sie ist ja ihr köstlichstes gut! Und im vertrauen auf ihre stimme stellt sie sich nun Mr. Pericles zur verfügung, sich in Italien ausbilden zu lassen, denn *to believe that all worth had departed from her was impossible.* (S. B. 352.) Aber zuletzt muß sie die bittere erfahrung machen, daß ihre stimme verloren ist, und jetzt, als ihr das zu vollem bewußtsein gekommen ist, ist auch ihr selbstgefühl vollkommen gebrochen, und ihre verzweiflung steigert sich bis zu geistiger umnachtung und todessehnsucht: *Could she, Emilia, ever be looked on again by her friends?* (S. B. 356.) *'Helpless! useless!'* ist ihr einziger gedanke. (S. B. 357.) Ein guter freund, Merthyr Powys, rettet sie im rechten augenblick vom selbstmord. Nur ganz allmählich gewinnt sie ihre lebenskraft zurück, und sie gesundet wieder zu einem kräftigen lebensgefühl, ihre

stimme und damit zugleich ihr selbstgefühl kehren zurück. Ihre leidenschaft für Wilfrid ist erloschen, und sie folgt nunmehr ihrem natürlichen beruf und läßt sich auf dem konservatorium in Mailand zur sängerin ausbilden.

Ich glaube, durch diese analyse gezeigt zu haben, wie die einzelnen seelischen eigenschaften und erlebnisse Emiliens im letzten grunde durch die eine, die liebe zur musik, bedingt sind und gewissermaßen nach dieser als dem psychischen schwerpunkt ihres wesens gravitiren.

Eine ganz anders geartete psyche lernen wir in dem musikverständigen griechen Mr. Pericles kennen. Auch bei ihm sind alle gedanken, gefühle und willenshandlungen von seiner liebe zur musik diktirt. Aber während wir in Emilia eine große vielseitigkeit des seelischen lebens bewundern konnten, ist Pericles der einseitig beschränkte kunstkenner, der für nichts weiter als eben nur für die musik interesse oder gar verständnis hat. Die liebe zur musik ist bei ihm bis zur leidenschaft gesteigert, und wir lernen ihn kennen als *the man who held millions of money as dust compared to a human voice* (S. B. 1), dem die kunst des gesanges als die höchste aller menschlichen fähigkeiten gilt: . . . *to sing, involved the highest accomplishment of which the human spirit could boast.* (S. B. 4.) Und als er nun zum ersten male Emiliens gesange lauscht, ergreift ihn eine solche leidenschaft für ihre stimme, daß er unmittelbar den entschluß faßt, sie in Mailand auf seine kosten ausbilden zu lassen. Während Wilfrids liebe zu ihr rein sinnlich und, wie wir später sehen werden, egoistisch ist, steht ihre person für Pericles ganz im hintergrund. Nur als künstlerin steht sie ihm gegenüber, nur ihrer stimme gilt seine leidenschaft: *Music was the passion of the man; . . . He knew that in Emilia he had discovered a pearl of song, rarely to be found, and his object was to polish and perfect her at all cost: perhaps, as a secondary and far removed consideration, to point to her as a thing, belonging to him, for which Emperors might envy him.* (S. B. 169.) Aber seine leidenschaft für musik füllt auch seine ganze seele aus; sein ganzes interesse, sein ganzes seelenleben ist auf diesen einen punkt nicht nur konzentrirt, sondern auch beschränkt; für anderes ist in seiner seele kein raum. So verlangt er auch von Emilia, daß sie sich ganz der kunst widmet; dafür, daß in ihrer brust auch andere gefühle herrschen, hat er kein verständnis. Ihre liebe zu Wilfrid

verurteilt er, da sie Emilia von ihrer kunst abwendig macht; und als sie sich nun sogar weigert, aus liebe zu Wilfrid auf ihre ausbildung zu verzichten, da findet er nur worte der entrüstung: *Mr. Pericles was thunderstruck on hearing Emilia refuse to go to Italy. . . . 'How shall you learn—eh? with your brain upon a man? And your voice, little fool, a thing of caprice, zat comes and goes as he will, not you will. Hein? like a barrel-organ, which he turns the handle.'*— (S. B. 168f.) Noch weniger verständnis hat er für ihren flammenden patriotismus. Sie soll durch ihr erstes auftreten in der *Scala* zu Mailand das signal zum aufstand gegen die österreichische fremdherrschaft geben. Mr. Pericles hat hierfür nur spott und verachtung, denn es bedeutet für ihn eine profanirung der kunst, sie in den dienst einer so irdischen sache zu stellen: *To his mind it was the vilest treason, the grossest selfishness, to conspire or to wink at the sacrifice of a voice like Vittoria's* (unter diesem pseudonym tritt sie auf) *to such a temporal matter as this, which they called patriotism.* (V. 177.)

Die betrachtung dieser beiden charaktere gewährt ein interessantes bild von der außerordentlichen mannigfaltigkeit seelischer erscheinungen. Der dominirende faktor ihres seelischen lebens ist bei beiden charakteren der gleiche, nämlich die hervorragende musikalische begabung; aber wie verschieden ist bei beiden der weitere inhalt ihrer psyche! Pericles der nur genießende kunstfreund, Emilia die schaffende künstlerin; Pericles' gesichtskreis ist auf die musik beschränkt, so daß auch die darstellung seines charakters hiermit so gut wie erschöpft ist; Emilia zwingt uns durch den reichen inhalt ihres seelenlebens, das uns noch öfter beschäftigen wird, bewunderung ab.

Musikalische begabung beruht auf einer hoch differenzirten eindrucksfähigkeit für wahrnehmungen des gehörssinnes. Die gleiche eigenschaft auf dem gebiete des gesichtssinnes ist für den bildenden künstler charakteristisch; ich brauche ja etwa nur an Gabriele d'Annunzios *Gioconda* oder an Ibsens *Wenn wir toten erwachen* zu erinnern. Einen solchen, etwa einen maler, hat uns Meredith jedoch nicht dargestellt, obgleich er mit dem kreise der präraffaeliten, unter anderen mit dem dichter-maler Dante Gabriel Rossetti, befreundet war und dadurch wohl einen einblick in die seele eines schaffenden künstlers gewonnen haben mag.

2. *Phantasiebegabung.*

Wir verlassen daher das gebiet der sinnlichen wahrnehmung, um uns einer anderen seite des vorstellungslebens zuzuwenden. Die psychologie unterscheidet von den „wahrnehmungsvorstellungen“ die sogenannten „freien vorstellungen“, unter ihnen besonders wieder die phantasie- und die erinnerungsvorstellungen. Gegenüber den psychologen, welche die beiden letzteren für identisch halten, bedarf es wohl heute kaum noch eines beweises, daß der unterschied vollauf berechtigt ist,[1] wie wir ja übrigens auch im täglichen leben leicht unterscheiden können, ob ein mensch vorwiegend mit phantasie- oder gedächtnisbegabung ausgestattet ist. Eine von Merediths gestalten nun, deren vorstellungsleben durchweg den charakter der phantasie aufweist, ist Clotilde von Rüdiger in *The Tragic Comedians.* Eines der unterscheidenden merkmale zwischen phantasie- und erinnerungsvorstellungen ist nun, daß die letzteren meist blasser und unvollständiger sind als die ersteren und besonders als die wahrnehmungsvorstellungen, während die phantasievorstellungen sich bis zu solcher anschaulichkeit steigern können, daß sie oft die klarheit und deutlichkeit der wahrnehmungsvorstellungen erreichen, ja diese an anschaulichkeit sogar übertreffen können (halluzinationen). Diese anschaulichkeit der phantasie besitzt Clotilde in hohem maße. Das haupt Alvans, den sie nie gesehen hat, malt sie sich unwillkürlich in aller deutlichkeit aus: *She imagined a huge head, . . ., anything but bright to the eye, . . ., black, greasy, encrusted, unkempt.* (T. C. 19); und von einer vermeintlichen nebenbuhlerin, die sie ebenfalls nie gesehen hat, spiegelt ihr ihre einbildungskraft gleichfalls ein phantasiebild vor, mit dem sie sogar ein gespräch anknüpft, ähnlich wie auch Goethe oft mit abwesenden personen ideelle gespräche führte: *Clotilde laid hold of her phantom baroness, almost happy under the phantom's whisper that she need not despair. 'You have been a little weak,' the phantom said to her, and she acquiesced with a soft sniffle, adding: 'But, dearest, honoured lady, you are a woman, and know what our trials are when we are persecuted. O that I had your beautiful sedateness! I do admire it, madam. I wish I could imitate.' She carried her dramatic ingenuousness farther still by*

---

[1] Vgl. Wundt, *Grundriß der psychologie.* S. 316, 317, 298.

saying: 'I have seen your photograph'; . . . (T. C. 162). Wundt unterscheidet die aktive phantasietätigkeit, die „unter dem einfluß streng festgehaltener zweckvorstellungen" steht und besonders als künstlerische phantasie auftritt, von der passiven, die sich zum beispiel bei der antizipation der zukunft geltend macht.[1] Von der ersteren hat Clotilde keine spur, um so mehr aber von der letzteren. Von der frühesten jugend an ergeht sich ihre phantasie in den kühnsten träumen von ihrem zukünftigen leben, und das idealbild eines künftigen gatten ist dabei die dominirende vorstellung: . . . *her imagination conceived the hero who was to subdue her.* (T. C. 8.) Und als sie nun zum ersten male von Alvan hört und ihre gedanken auf ihn gelenkt werden, formt sie sich alsbald aus den wenigen andeutungen über ihn ein phantasiebild von diesem manne, das ihr seelisches leben bald so beherrscht, daß es den einzigen gegenstand ihrer gedanken und gefühle bildet und sie nur den einen wunsch hegt, Alvan so bald als möglich zu begegnen, um ihr phantasiebild mit der wirklichkeit vergleichen zu können: *At last she fell into the asking of herself whether . . . she was ever to meet this man upon whom her thoughts were bent to the eclipse of all others. She desired to meet him for comparison's sake.* (T. C. 21/22.) Zum wesen der phantasie gehört ferner, daß ihre gebilde nicht mit der wirklichkeit übereinzustimmen brauchen, daß sie oft erzeugnisse schafft, die im wirklichen leben nie vorkommen, wie z. b. gewisse gestalten der mythologie. So ist es ebenfalls nur der tätigkeit der phantasie zuzuschreiben, wenn wir erscheinungen des lebens etwa in einem vergrößerten maßstabe erblicken oder vielmehr uns vorstellen, was sich bisweilen bis zur verzerrung des gegenstandes ins ungeheure steigern kann. Vielfach denken wir ja gerade an diese eigenschaft, wenn wir uns des ausdrucks „phantasie" bedienen, und der begriff „phantastisch" knüpft an diese eigentümlichkeit der phantasie an. Vergrößernd, übertreibend, phantastisch-grotesk sind auch die phantasievorstellungen der Clotilde von Rüdiger. Wie phantastisch mutet uns z. b. ihre vorstellung von einem ritte mit dem prinzen Marko ins „sonnenland" an: *With her Indian Bacchus imagination rose, for he was pliant: she had only to fancy, and he was beside her.—Quick to the saddle, away! The forest of*

[1] Wundt, *Grundriß der psychologie.* S. 318.

terrors is ahead; they are at the verge of it; a last hamlet perches on its borders; the dwellers have haunted faces; the timbers of their huts lean to an upright in wry splinters; warnings are moaned by men and women with the voice of a night-wind; but on and on! the forest cannot be worse than a world defied. They drain a cup of milk apiece and they spur, for this is the way to the golden Indian land of the planted vine and the lover's godship ...' (T. C. 66.) Ein produkt ihrer alles ins große und gewaltige ziehenden phantasie ist auch das phantasiebild, das sie sich von Alvans persönlichkeit macht. Die spärlichen andeutungen anderer über ihn genügen, um ihn in ihrer einbildungskraft zu einem titanen des geistes und des willens anwachsen zu lassen: ... *of the exceptional she dreamed. He might have the head of a Cæsar. She imagined a huge head, the cauldron of a boiling brain.* (T. C. 19.) Nur einem solchen manne will sie sich ergeben, denn ihr starkes selbstgefühl, das auch ihre eigene person mit einem glorienschein umgibt, sagt ihr, daß sie des besten und stärksten aller männer würdig ist. Als sie nun Alvan wirklich kennen lernt, findet sie, daß ihr phantasiebild ganz der wirklichkeit entspricht oder von ihr gar noch übertroffen wird: dieser gewaltige titane mit seiner durchdringenden verstandesschärfe und riesenhaften energie ist ganz der mann, den sich ihre lebhafte phantasie seit langem erträumt hat, und auf den ersten blick ist sie von liebe zu ihm entflammt: *He was her dream in human shape, her eagle of men, and she felt like a lamb in the air; she had no resistance, only terror of his power, and a crushing new view of the nature of reality.* (T. C. 56.) Es ist ihre nach dem großen und gewaltigen sich sehnende phantasie, die sie Alvan in die arme treibt und ihr den glauben eingibt, sie seien gleichsam füreinander prädisponirt. Gleichzeitig liegt hierin aber auch schon der keim für ihr späteres verhalten. Ihre phantasie vermag ihr wohl die kühnsten pläne und ideale vorzugaukeln, aber sobald sie der wirklichkeit gegenübersteht, ist sie hilflos. Sie ist keine willensnatur wie Alvan, die imstande wäre, die träume ihrer phantasie in die tat umzusetzen.

Nicht so einseitig ist die natur Alvans. Auch ihn beseelt eine lebhafte phantasie, die sich in den kühnsten plänen für die zukunft ergeht, ist doch seine gestalt nach dem vorbilde Lassalles geschaffen. Aber er hat auch die kraft, die träume seiner phantasie zu verwirklichen, und er wird uns

daher noch bei der darstellung des willenslebens beschäftigen. Auch seine phantasie besitzt den höchsten grad der anschaulichkeit, wo die phantasievorstellungen denen der wirklichkeit gleichkommen: *His watch told him that Tresten was now beholding her, or just about to ... She delayed her descent from her chamber. He saw how she touched at her hair, more distinctly than he saw the lake before his eyes.* (T. C. 224.) Wundt unterscheidet als die beiden hauptarten der phantasiebegabung die anschauliche und die kombinirende phantasie.[1] Alvan zeichnet sich besonders durch die letztere aus. In allen seinen reden bewundern wir die überraschende fülle der assoziationen, die seinen geist von einer metapher zur anderen eilen lassen. Beispiele anzuführen wäre überflüssig, denn sie finden sich fast auf jeder seite des romanes (vgl. T. C. 35, 82, 205). Da ich die psychologie der charaktere nur so weit in den bereich meiner betrachtung ziehen will, als sie für die handlung von bedeutung ist, so kann ich hier nicht länger dabei verweilen, da die stärke von Alvans natur vielmehr auf der willensseite liegt.

Ich hob vorher als eine eigentümlichkeit der phantasievorstellungen hervor, daß sie nicht mit der wirklichkeit übereinzustimmen brauchen, daß sie über die wirklichkeit hinausgehen können. Ein mangel an wirklichkeitssinn geht daher auch oft mit einer starken phantasiebegabung hand in hand. Der roman *The Adventures of Harry Richmond* ist ganz und gar aufgebaut auf einer solchen des wirklichkeitssinnes ermangelnden phantasie in den beiden hauptcharakteren Harry Richmond und Roy Richmond. Als ein erbteil hat Harry diese phantasie von seinem vater Roy überkommen, und dieser trägt durch die eigenartige erziehung seines sohnes dazu bei, sie noch mehr zu entwickeln: *'he could act dog, tame rabbit, fox, pony, and a whole nursery collection alive.... When he was at home I rode him all round the room and upstairs to bed. I lashed him with a whip till he frightened me, so real was his barking; if I said 'Menagerie' he became a caravan of wild beasts; I undid a button of his waistcoat, and it was a lion that made a spring, roaring at me; I pulled his coat-tails and off I went tugging at an old bear that swung a hind leg as he turned, and in the queerest way, and then sat up and beating his breast sent out a mew-moan. Our room was richer to me than all the*

---

[1] Wundt, *Grundriß der psychologie.* S. 323.

Grange while these performances were going forward.' (H. R. 13.) Nur der vater vermag seine hungrige phantasie jederzeit zu befriedigen, und er faßt daher bald eine innige liebe zu diesem: *'I was not of a temper to be on friendly terms with those who were unable to captivate my imagination as he had done.'* (H. R. 13.) Alle seine späteren schicksale, die den inhalt des romanes ausmachen, sind aus seiner phantasie und der hierauf beruhenden tiefen liebe zu seinem vater zu verstehen, indem er in die welt hinauszieht, teils um die von seiner phantasie ihm vorgespiegelten abenteuer zu erleben, teils um seinen vater zu suchen, zu dem eine innige sehnsucht ihn treibt: *'In his absence I really hungered for him, and was jealous.'* (H. R. 33.)

Da er zunächst ohne jede geregelte erziehung aufwächst, die imstande wäre, seine phantasie zu zügeln, seinen verstand zu schulen und seinen wirklichkeitssinn auszubilden, so beherrscht bald die phantasie sein ganzes vorstellungsleben derart, daß er kaum noch fähig ist, die gebilde seiner phantasie von der wirklichkeit zu unterscheiden. Eine zeitlang führt er mit seinem vater ein leben, wo er sich ungefähr wie ein prinz aus den märchen von *Tausendundeiner nacht* vorkommt und die seltsamsten abenteuer erlebt: *'During this Arabian life, we sat on a carpet that flew to the Continent, where I fell sick, and was cured by smelling at an apple; . . .'* (H. R. 33). Die damen, denen er auf der straße begegnet, sind für ihn schöne perserinnen: *'We were quite in the habit of meeting fair Persians.'* Umgekehrt hält er wirkliche begebenheiten für visionen: *'The door closed on them, and I thought it was a vision that had passed.'* (H. R. 37.) Niederdrückende erlebnisse verstärken nur diesen geisteszustand: *'From that hour . . . I lived systematically out of myself in extreme flights of imagination.'* (H. R. 58.)

Bei einer solchen veranlagung des geistes wird es uns nicht wundern, daß auch das willensleben Harrys dieselbe regellosigkeit und phantastik zeigt. Seine reise mit Kiomi und kapitän Bulstead, sowie seine wanderungen in Deutschland entspringen seiner sucht nach abenteuern, die seine in die ferne schweifende phantasie befriedigen müssen.

Können wir an Harry Richmond eine einseitig überhandnehmende, die wirklichkeit aus den augen verlierende phantasie studiren, so lernen wir eine ganz andere art der phantasie an Diana Warwick kennen. Während bei Harry Richmond diese eine geistesfunktion so einseitig ausgebildet ist, daß sie

den wirklichkeitssinn und die verstandesbegabung völlig überwuchert, so daß er zwar zum helden eines sogenannten romantischen romanes, aber nicht für das praktische leben tauglich ist, beobachten wir an Diana Warwick eine vollkommen harmonische ausbildung ihrer geisteskräfte. In dem prächtigen eingangskapitel des romanes *Diana of the Crossways* wird sie uns als *a lady . . . famous for her beauty and her wit* geschildert. (D. C. 1.) Solche allgemeinen ausdrücke der sprache, wie *wit*, müssen wir, wenn sie als charakteristische eigenschaft einer romangestalt hingestellt werden, natürlich auf ihren psychologischen gehalt hin untersuchen. Bei näherer betrachtung ergibt sich, daß unter *wit* sowohl phantasiebegabung, und zwar, entsprechend dem deutschen worte „witz", die kombinatorische phantasie, als auch verstandesbegabung zu verstehen ist. Beide eigenschaften besitzt Diana in höchstem grade; doch wollen wir zunächst nur die phantasiebegabung ins auge fassen.

Wollte ich hier eine exakte untersuchung geben, um die kombinatorische phantasie Dianas, d. h. die bunte fülle von überraschenden assoziationen, die ihren geist in beständiger aktivität zeigen, zu illustriren, so wäre ich gezwungen, fast alle äußerungen Dianas hier wiederzugeben. Man könnte den einwand machen, daß nahezu alle personen Merediths mehr oder minder in dieser metapherreichen sprache reden, da dies eben Merediths eigene ausdrucksweise sei. Das ist zum teil auch richtig, aber bei Diana ist diese eigenschaft doch so ausgeprägt, daß sie, wenn auch nur indirekt, als aufbauendes element für die handlung des romanes in betracht kommt; und da ich die psychologische und ästhetische betrachtung, soweit als möglich, zu vereinigen suche, so analysire ich die charaktereigenschaften der personen nur, wenn sie in irgendeiner weise an dem aufbau der handlung beteiligt sind. Wie es eine eigentümlichkeit der technik unseres autors ist, die charaktereigenschaften seiner gestalten nicht so sehr direkt zu schildern als vielmehr indirekt darzustellen, d. h. in ihrer wirkung auf andere, so können wir auch die kombinatorische phantasie Dianas hauptsächlich erschließen aus ihrer wirkung auf die londoner gesellschaft, von der sowohl die im eingangskapitel erwähnten *tagebücher* zeugnis ablegen, als auch die tatsache, daß sie vermöge dieser ihrer geistesgabe die führerin eines londoner zirkels wird und sich viele bewunderer und freunde

verschafft, aber auch ebenso viele gegner, die sich durch ihren glanz in den schatten gestellt sehen. Eine probe ihrer berühmten abendgesellschaften gibt das 30. kapitel. Diese abendgesellschaften sind ihr zu einem lebensbedürfnis geworden, da sie in ihnen einen wirkungskreis hat zur betätigung ihrer lebhaften phantasie, gewissermaßen ein ventil, durch das sich ihre stets übersprudelnde phantasie luft verschafft. Alle teilnehmer an ihrer abendgesellschaft fühlen sich durch die belebende wirkung von Dianas geist wie neu geboren. So heißt es einmal: *They rose from table at ten, with the satisfaction of knowing that they had not argued, had not wrangled, had never stagnated, and were digestingly refreshed; as it should be among grown members of the civilized world, who mean to practise philosophy, making the hour of the feast a balanced recreation and regeneration of body and mind.* (D. C. 301.) Die ersten staatsmänner des landes, wie lord Dannisburgh und Percy Dacier, finden im verkehr mit Diana erfrischung ihrer lebenskräfte, ihrer geistigen spannkraft.

Diese ihre abendgesellschaften, in denen sie die auserwählten der nation bei sich versammelt, verteuern ihren haushalt, da ihre einnahmequellen nur gering sind, bald derart, daß sie in geldnot gerät und eine große schuldenlast auf sich lädt; und obgleich sie diese immer mehr anwachsen sieht und auf abhülfe bedacht ist, sind ihr diese abendgesellschaften doch so sehr zu einem inneren lebensbedürfnis geworden, daß sie sich nicht von ihnen trennen kann, um so mehr, als sie sich ihres belebenden einflusses auf die geistesbildung ihres geliebten, Percy Daciers, bewußt ist und auch um seinetwillen die abendgesellschaften beibehält. In äußerste not versetzt, verkauft sie schließlich in einer schwachen stunde das ihr von Percy Dacier anvertraute staatsgeheimnis. So muß, wenn auch nur indirekt, so doch um so notwendiger, ihre phantasiebegabung bei der psychologischen motivirung ihres verrates mit herangezogen werden. Hiervon später.

Es ist leicht zu erkennen, daß Dianas phantasie gegenüber der in vagen träumereien über die zukunft sich ergehenden, mehr passiven phantasie einer Clotilde von Rüdiger und eines Harry Richmond die mehr aktive form dieser geisteseigenschaft bedeutet, wie sie in ihrer höchsten vollendung die künstlerische phantasie darstellt. Wir wundern uns daher nicht, daß sie, als sie zum gelderwerb gezwungen ist, den be-

ruf der dichterin als den ihr gemäßen zu erkennen glaubt. Kombinirende sowohl als anschauliche phantasie sind zum gelingen eines guten dichtwerkes nötig, und der eine dichter hat mehr von jener, der andere mehr von dieser art. Über das wesen ihrer künstlerischen phantasie vermögen wir jedoch nichts auszusagen, da uns aus dem inhalt ihrer werke nur wenig mitgeteilt wird. Aber daß diese tätigkeit bei ihrer reichen phantasiebegabung durchaus ihrer natur entspricht, können wir erschließen aus der großen steigerung des lebensgefühls und ihres gesamten psychischen lebens, wie sie es in einem briefe an ihre freundin Emma Dunstane schildert: *'For an instance of this delight I have in writing, so strong is it that I can read pages I have written, and tear the stuff to strips (I did yesterday), and resume, as if nothing had happened. The waves within are ready for any displacement . . . My blood is wine, and I have the slumbers of an infant. I dream, wake, forget my dream, barely dress before the pen is galloping.'* (D. C. 171.)

Bei einer so hohen geistesbegabung werden wir *a priori* annehmen können, daß sie sich nur in einer ehe mit einem kongenialen gatten wird glücklich fühlen können. Sie hat daher instinktiv von jugend auf eine unüberwindliche scheu vor einem gatten, den sie als einen rohen eingriff in das reich ihrer phantasiewelt fürchtet: *'I cannot tell you what a foreign animal a husband would appear in my kingdom,'* denn *Imagination had become her broader life, and on such an earth, under such skies, a husband who is not the fountain of it, certainly is a foreign animal: he is a discordant note. He contracts the ethereal world, deadens radiancy. He is gross fact, a leash, a muzzle, harness, a hood, whatever is detestable to the free limbs and senses.* (D. C. 45.) Um so mehr erregt nachher ihre plötzliche heirat mit dem prosaischen, unfähigen *gentlemanly official* Mr. Warwick das grenzenlose erstaunen ihrer freundin und aller ihrer bekannten. Die folgen einer so unglücklichen heirat zeigen sich nur allzu bald, und so wird der roman, den man mit recht „das buch der modernen frau" genannt hat, zu einer schilderung des kampfes eines geistig höher stehenden weibes gegen den zwang einer ehe mit einem inferioren gatten.

3. *Verstandesbegabung, ideen.*

Wir haben bisher nur eine seite von Dianas geistiger begabung betrachtet, die phantasie. Diese eigenschaft allein

macht aber niemals, wie etwa das beispiel Harry Richmonds beweist, die größe geistiger begabung aus. Erst die vereinigung einer hoch entwickelten phantasie mit ebenso reicher verstandesbegabung macht Diana zu der geistig am höchsten stehenden frauengestalt, die Meredith geschaffen hat. Sie ist eine der sogenannten intellektuellen naturen, von denen der psycholog Höffding sagt: „Wie es musikalische und poetische naturen gibt, so gibt es auch intellektuelle naturen. Diesen sind selbstwiderspruch, unklarheit und mangel an zusammenhang ebenso peinlich wie jenen falsche töne und jämmerliche verse.“ [1]

Wie im allgemeinen die verstandesbegabten naturen sich ihrer fähigkeit voll bewußt sind und nichts so sehr imstande ist, das selbstgefühl des menschen zu heben, wie das vertrauen auf seine geistigen fähigkeiten, so ist auch Diana stolz auf ihre intellektuelle begabung: *This . . . was always her secret pride of fancy—the belief in her possession of a disengaged intellect.* (D. C. 140.)

Ein wesentliches merkmal der verstandesbegabung ist die ausbildung des logischen wirklichkeitssinnes, dessen die lediglich phantasiebegabten naturen oft so gänzlich entbehren. Dianas scharfe beobachtung des lebens setzt uns oft geradezu in erstaunen, und ihr geist dürstet beständig nach neuer erkenntnis des wirklichen lebens: *Her mind required to hunger for something, and this Reality which frequently she was forced to loathe, she forced herself proudly to accept, despite her youthfulness. . . . Her visits of the Law Courts, where she stood spying and listening behind a veil, gave her a great deal of tough substance to digest.* (D. C. 118.)

Befriedigung ihres wirklichkeitsdurstes gewährt ihr vor allem die beschäftigung mit der politik. Mit ihrer freundin Emma Dunstane liest und durchdenkt sie nicht nur eifrig wissenschaftliche bücher verschiedensten inhalts: *They were readers of books of all sorts, political, philosophical, economical, romantic; and they mixed the diverse readings in thought* (D. C. 39), sondern auch auf der reise, auf hohem meere, verfolgt sie eifrig die politischen angelegenheiten ihres geliebten vaterlandes: . . . *this young woman of fervid mind, a reader of public speeches and speculator on the tides of politics* . . . (D. C. 139), und '*Politics everywhere!*' ruft sie dem berufspolitiker Percy

[1] Höffding, *Psychologie in umrissen.* S. 333.

Dacier zu, der angesichts einer schönen landschaft in Italien nichts von politik wissen will.

Die höchsten produkte der verstandestätigkeit sind die ideen. Eine eigene, individuelle lebensanschauung, die sich nicht in den ausgetretenen geleisen überlieferter meinungen bewegt, ist daher stets das merkmal einer glänzenden verstandesbegabung. Auch Diana verfügt über einen großen reichtum politischer und sozialer ideen, besonders über die frauenfrage. Dies vor allem fesselt die besten staatsmänner Englands an ihre abendgesellschaften. Lord Dannisburgh holt sich bei ihr politischen rat. Er nennt sie *his 'crystal spring of wisdom'* (D. C. 66) und rühmt von ihr, *that she could exercise a judgement in politics—could think, even speak acutely, on public affairs.* (D. C. 139.) So bildet sich zwischen beiden, trotz des ungleichen alters, eine reine freundschaft, *an intellectual friendship*, aus, die in der geistesverwandtschaft der beiden ihre tieferen wurzeln hat. Diese freundschaft ist der grund, weshalb ihr gatte sie mit einem prozeß heimsucht.

Bedeutend tiefer als auf den gereiften lord Dannisburgh ist ihr einfluß auf den jungen, angehenden staatsmann Percy Dacier, der sich unter ihrer führung zu einem der fähigsten staatsmänner des landes heranbildet: *Her counsel fortified him, her suggestions opened springs; her phrases were golden-lettered in his memory; and more, she had worked an extraordinary change in his views of life and aptitude for social converse.* (D. C. 214/215.) Die grundlage einer liebesneigung, die sich zwischen ihnen entwickelt, ist *intellectual friendship*, und jeder glaubt in verzeihlicher selbsttäuschung, daß nur die geistesgaben des anderen ihm die bewunderung und zuneigung entlocken: . . . *the attractions of Diana Warwick for him were, he thought, chiefly mental, those of a Lady Egeria* (D. C. 186), und Diana sagt zu ihrer freundin: . . . *'he lifts us to rather a higher level of intellectual friendship.'* (D. C. 203.) Als beide sich allmählich über ihre gefühle klarer geworden sind und Percy Dacier eines tages in stürmischem affekt die geliebte bittet, mit ihm auf längere zeit aus England zu entfliehen, um den nachstellungen ihres gatten zu entgehen, da macht sich ihre intellektuelle natur geltend, und sie appellirt an seinen verstand, sich nicht zu überstürzen in seinen handlungen: *'But be rational. I must think, and I cannot while you keep my hand'* (D. C. 234); *'You have reckoned it all like a sane man:—family,*

position, the world, the scandal?' (D. C. 235); *'Let it be the brains between us, as far as it can'* (D. C. 236); *'Deliberate. Oh! try to know yourself, for your clear reason to guide you. Let us be something better than the crowd abusing us, not simple creatures of impulse—as we choose to call the animal'* (D. C. 237), und erst nach langer überredung willigt sie in die flucht.

Trotzdem sie diese impulsivität weit von sich weist, ist sie ihr doch unterworfen. Wie die tägliche erfahrung lehrt, daß impulsivität des willens und handelns mit der größten verstandesbegabung vereinigt sein kann, so ist auch Diana als solche impulsive natur gezeichnet, die trotz besserer einsicht oft raschen impulsen nachgibt und zum opfer fällt. Das zeigen vor allem ihre unüberlegte heirat und ihr verrat des staatsgeheimnisses, das Dacier ihr anvertraut hat.

Diese letztere handlung Dianas ist oft der gegenstand der kritik gewesen. Curle und Henderson, die sonst Meredith vielleicht am besten verstanden haben, sind sich einig in der beurteilung dieser handlung als einer psychologischen unmöglichkeit. Beide sehen falsch. Henderson geht aus von der glänzenden verstandesbegabung Dianas: *It has been Meredith's contention throughout that Diana's powers and intellect are exceptional,'*[1] und er fragt alsdann: *Does Meredith really intend us to think that a woman of Diana's intellect could have placed the friend, in whose interests she was entertaining, in such a position? Here we touch the central falsity of the tale.*[2] Er hebt besonders den logischen widerspruch hervor, der zwischen den worten Dianas vor und nach dem verrat besteht: ... *the discrepancies between Diana's statements, made but twenty-four hours apart, are too much of a strain on the reader. In the first scene she exclaims: 'And you were charged with the secret all the evening and betrayed not a sign! ... The proposal is? No more compromises!' 'Total!' Diana clapped hands; and her aspect of enthusiasm was intoxicating. ... 'We two are a month in advance of all England.' In the second she pleads: 'You did not name it as a secret. I did not imagine it to be a secret of immense, immediate importance.' And in reply to his amazed shout of 'What?' goes on to say: 'I had not a suspicion of mischief. ... I thought it*

---

[1] Henderson, *George Meredith. Novelist. Poet. Reformer.* 2. aufl. London 1908. S. 266.

[2] Ebenda. S. 624.

was a secret of a day. I don't think you—no, you did not tell me to keep it secret. A word from you would have been enough. I was in extremity!',[1] und der kritiker gelangt schließlich zu der schlußfolgerung: *Either Diana is a fool, passing even the 'ordinary woman' in her folly (she can entertain the idea of being paid thousands of pounds for information of negligible importance), or she is proving beyond all refutation that the political basis of her intercourse with Dacier is a sham.*[2] Das leuchtet zwar dem gesunden menschenverstand auf den ersten blick ein, ist aber gerade deshalb doch recht oberflächlich und unpsychologisch geurteilt. Curle, der zu einem ähnlichen ergebnis kommt, sagt: *And here is the one incident of her life that does seem to be impossible of rational explanation.*[3] Hier eben liegt der fehler. Die kritiker urteilen zu rationell, zu logisch, möchte ich fast sagen, und müssen dabei freilich zu einem solchen ergebnis kommen: Dianas verstandesbegabung entspricht dieser akt durchaus nicht. Wohl aber ist eine psychologische motivirung ihrer handlung möglich und auch von Meredith gegeben.

Die bedingung für ein richtiges psychologisches verständnis ist die erkenntnis, daß diese handlung aus einem affekt hervorgeht. Man braucht nur bei irgendeinem wissenschaftlichen psychologen das wesen des affekts zu studiren. So heißt es bei Nahlowsky: „Ebenso ist leicht abzusehen, wie der affekt stets die besonnene überlegung und hiermit auch den freien willensentschluß beeinträchtigen und gefährden muß."[4] Das nun ist in unserem fall der springende punkt. Percy Dacier kommt nach einer ihrer abendgesellschaften allein zu Diana zurück, um ihr ein wichtiges staatsgeheimnis mitzuteilen. Gerade wegen ihrer intellektuellen begabung und ihrer politischen fähigkeiten hat sie sofort das volle verständnis für die große bedeutung des staatsgeheimnisses, und sie gerät darüber in eine große erregung des enthusiasmus. Percy Dacier benutzt diese gelegenheit, um sie, die geliebte, endlich zum ersten male in seine arme zu schließen. Diana fühlt sich in ihrem weiblichen stolz verletzt, in ihrer selbstachtung erniedrigt. Ein zustand geistiger verwirrung ist die folge. Nach seinem fortgange kommt ihr mit erneuter stärke ihre geldnot

[1] Henderson. S. 267.
[2] Ebenda.
[3] Curle, *Aspects of George Meredith.* S. 158.
[4] Nahlowsky, *Das gefühlsleben.* Leipzig 1862. S. 255.

zum bewußtsein. Tagelang schon härmt sie sich unablässig mit dieser sorge ab; ihre gedanken sind in der letzten zeit nur hiermit beschäftigt, abhilfe aus dieser traurigen lage zu schaffen. *And she had a secret worth thousands!* Blitzartig sieht sie alle vorteile, die ein verkauf des staatsgeheimnisses ihr bringen würde: *She began to tremble as a lightning-flash made visible her fortunes recovered, disgrace averted, hours of peace for composition stretching before her.* (D. C. 312.) Dieser neue gedanke wirkt im selben augenblick auf alle im bewußtsein befindlichen vorstellungen überwältigend; denn darin besteht eben das wesen des affekts — oder vielmehr einer art von affekten —, daß eine vorstellung derart im bewußtsein dominirt, daß die logische denktätigkeit außer funktion gestellt wird, daß „die besonnene überlegung und freie selbstbestimmung entweder reduzirt oder sogar momentan aufgehoben wird.“[1] Nach dieser im bewußtsein dominirenden vorstellung werden alle anderen modifizirt. Während sie sich vorher sehr wohl bewußt war: *'We two are a month in advance of all England,'* heißt es jetzt: *'The secret of a day, no more: anybody's secret after some four and twenty hours.* (D. C. 312.) Wie unlogisch es ist, daß das geheimnis eines tages nicht tausende wert ist, das einzusehen, dazu bedarf es freilich keiner großen weisheit, aber mit der logik darf man hier nicht kommen.

Ferner ist im affekt „die spannung der vorstellungen ungemein erhöht“;[2] sie oder vielmehr die mit ihnen verbundenen gefühle — was Nahlowsky als Herbartianer noch übersah — haben den charakter des strebens und drängen mit unwiderstehlicher macht darauf hin, sich in einer willensäußerung zu entladen. Deshalb ist es auch psychologisch durchaus richtig, wenn Diana nach der tat zu Percy Dacier sagt: *'I went ... I went like a bullet: I cannot describe it; I was mad. ... I went blindly.'* (D. C. 327.) Alle widersprüche in ihren sonstigen aussagen und entschuldigungen vor Percy Dacier sind ebenso leicht wie die handlung selbst aus affektischer geistesverwirrung zu erklären, da ihr auf einmal zu vollem bewußtsein kommt, was sie begangen hat: *For the first time since her midnight expedition she felt a sensation of the full weight of the deed. She heard thunder.* (D. C. 323.) Gegen Dianas verstandesbegabung beweist der vorfall nicht das mindeste. Hätte sie nur einen

[1] Nahlowsky. S. 247.
[2] Nahlowsky. S. 250.

tag gezögert, so hätte sie ihr seelisches gleichgewicht wieder erlangt und nun und nimmer diesen schritt getan, den sie hinterher selbstverständlich verurteilt: '*Now I see the folly, the baseness. I was blind.*' (D. C. 326.)

Der einzige einwand, der meines erachtens gegen die hier gegebene psychologische erklärung erhoben werden könnte, ist der, daß intellektuelle naturen derartigen affekten überhaupt nicht zugänglich sind, daß sie gegen sie immun sind. Das aber widerspricht der erfahrung. Nur der weise, der philosoph, der durch eine langjährige zucht des willens seine affekte bemeistern gelernt hat, besitzt diese unerschütterliche seelenruhe So aber ist uns Diana durchaus nicht geschildert, im gegenteil, sie ist impulsen, *acts of rashness*, gar sehr unterworfen.

Curle sagt am schluß seiner betrachtung: *So great is my admiration for Meredith's knowledge of women, that even now a doubt touches me that he is aware of possibilities in their psychology undreamt of by me, but I cannot but believe that my view must be the general verdict.*[1] Hiermit hat er recht: Meredith ist eben, wie Curle vermutet, ein besserer psycholog als seine kritiker.

Eine ganz andere frage wäre die, ob wir aus rein ästhetischen gründen dem dichter erlauben wollen, den knotenpunkt der handlung aus solchen affekten zu konstruiren. Ich sehe aber keinen grund, dem dichter diese freiheit nicht zugestehen zu wollen. Was wir dagegen von einem autor verlangen, der den ruhm in anspruch nimmt, der größte psycholog unter den romanschriftstellern Englands zu sein, ist die psychologische lebenswahrheit.

Es ist kein zufall, daß Meredith gerade einer seiner frauengestalten die höchste intellektuelle begabung verliehen hat. In fast allen seinen werken tritt er dem alten vorurteil von der geistigen inferiorität des weiblichen geschlechts entgegen, und wir finden daher auch eine menge geistig hochstehender frauencharaktere. Ich erwähne nur: Lady Emma Dunstane (D. C.), die prinzessin Ottilia (H. R.), Lady Charlotte Eglett (L. O.), Cecilia Halkett (B. C.), Nesta Victoria Radnor (O. C.), Clara Middleton (E.), Emilia Alessandra Belloni in ihren reiferen jahren (S. B.). Bei ihnen allen aber wird die verstandesbegabung nicht in demselben maße wie bei Diana als dominirende eigenschaft ihres seelischen lebens hingestellt nnd kommt auch in den betreffenden romanen nicht wesent-

[1] Curle, *Aspects of George Meredith.* S. 160.

lich für den gang der handlung in betracht. Ich kann daher auf eine detaillirte schilderung verzichten.

Unter den männlichen hauptcharakteren zeichnen sich Alvan (T. C.), Nevil Beauchamp (B. C.) und Matthew Weyburn (L. O.) durch intellektuelle begabung aus.

Alvans verstandesbegabung ist — neben seiner ihn auszeichnenden willenskraft — der wichtigste faktor beim aufbau seines starken selbstgefühls. Bei der darstellung des gefühlslebens wird daher noch näher von Alvan die rede sein. Nur auf einen punkt möchte ich hier hinweisen. Bei seiner klaren verstandesschärfe ist er von der vernunftwidrigkeit des duells überzeugt, wie überhaupt alles unlogische ihm verhaßt ist: *'I detest and I decline the duel. . . . To say nothing of the inhumanity, the senselessness of duelling revolts me. 'Tis a folly . . .'* (T. C. 37.) Trotzdem fordert er zum schluß Clotildens vater, der ihm die braut verweigert und sein selbstgefühl verletzt, zum zweikampf heraus. Manche kritiker haben das wiederum beanstandet. So sagt Max Hochdorf: „Stumpfsinnig macht die liebe den apostel der zersetzung, sie verblödet ihn, sie macht ihm kompromisse nicht widerlich.“ [1] Diese handlung Alvans ist selbstverständlich wieder als eine affekthandlung zu erklären, die zwar verstandesmäßige überlegung ausschließt, andererseits aber aus seiner willensnatur, seiner rücksichtslosen energie zu erklären ist, die ihr ziel verfolgt um jeden preis. Deshalb von verblödung zu sprechen, ist zum mindesten ungerecht, und das harte urteil des kritikers ist durchaus nicht am platze. (Fortsetzung folgt.)

Hamburg. Emil Wrage.

AUS UND ÜBER AMERIKA.

III.

AMERIKANISCHE KULTUR. DAS HÖHERE UNTERRICHTSWESEN.

(Fortsetzung.)[2]

Anders liegen allerdings die verhältnisse im westen, wo die frau als lehrerin, schülerin und studentin in fast allen

[1] *Litterarisches echo.* Bd. XI. Sp. 1290.

[2] Vgl. band XV der *N. Spr.*, heft 1, s. 1—18, und heft 2, s. 65—81; band XVII, heft 1, s. 19—35, heft 2, s. 65—81, heft 4, s. 193—206, und heft 10, s. 577—599; bd. XVIII, heft 3, s. 150—166, und heft 7, s. 385—400.

arten und zweigen des unterrichts den ton anzugeben scheint und immer durch direkten oder indirekten einfluß, teils im publikum und in der presse, teils im unterrichte selbst und in der leitung der lehranstalten, überall bestimmend mitwirkt. Sie besitzt hier eine ungeheuere macht, die oft geheim und unsichtbar bleibt, die jedoch deutlicher und fühlbarer wird, je weiter man sich vom osten entfernt. Der einheimische männliche lehrer, direktor (*principal*), rektor oder präsident (*president*), kennt, achtet und fürchtet diese weibliche macht. Wehe dem nach dem westen verschlagenen europäischen professor, der dies übersieht oder vergißt und sich einbildet, daß er ohne den schutz oder die unterstützung der frau vorwärts kommen oder auch nur seine stellung wahren kann! Die frau beherrscht die litterarischen und den schönen künsten gewidmeten vereine und auch die wissenschaftlichen gesellschaften, falls sie nicht rein technischer und professioneller art sind. Sie hat ihre eigenen frauenvereine, aber sie dringt mit erfolg auch in solche vereine ein, die die männer ursprünglich speziell für sich und ihre interessen gestiftet haben. Es gibt bedrängte und erzürnte männer, die ironisch prophezeien, es werde einst im westlichen Nordamerika und vielleicht in ganz Nordamerika die zeit kommen, wo die frauen das gesamte unterrichtswesen, auch das höhere, in ihre hände bekommen würden, und wo in den universitäten bloß weibliche dozenten alles wissenswerte lehren und die männer dort nur noch bescheidene, wißbegierige zuhörer sein oder fern von den stätten der weisheit nur die rolle der rohen „geldmacher“ zu erfüllen haben würden.

In wirklichkeit ist dies alles nicht so schlimm, als es scheinen könnte. Auch im westen gibt es eine ziemlich starke opposition, selbst unter den frauen, gegen die *coeducation* und mindestens gegen die maßlose übertreibung und unbeschränkte anwendung dieses prinzips. Und wenn man näher hinsieht und die umstände genauer prüft, unter denen der gemeinsame unterricht der geschlechter eingeführt worden ist, so findet man, daß im grunde genommen auch im westen bei der einführung sparsamkeitsrücksichten vielfach maßgebend gewesen sind, besonders am anfang der staatenbildung und städtegründung, als es galt, in gegenden, die, einst fast unbewohnt, sich plötzlich mit unheimlicher schnelligkeit bevölkerten, so bald als möglich schulen, *colleges* und universitäten zu schaffen.

Ferner sind bis jetzt im westen noch immer die meisten dozenten der universitäten und technischen institute männlichen geschlechtes. Auch haben die männlichen *pupils* und *students* in anstalten und klassen, in denen es sich um unterricht in technischen und dem ingenieurwesen verwandten fächern oder um vorbereitung für ein solches studium handelt, noch immer die majorität. Dagegen ist freilich in den kursen, in denen sprachlich-litterarische kenntnisse gelehrt werden, die entschiedene tendenz vorhanden, daß die zahl der weiblichen *pupils* und *students* überwiegt und nach und nach zunimmt, und daß die männliche jugend, wenn sie überhaupt am anfang einigermaßen stark vertreten ist, in diesen klassen mit *coeducation* an zahl eher abnimmt als zunimmt oder gar, durch das herrschende frauentum gleichsam eingeschüchtert und durch die gewöhnlich besseren leistungen der mädchen beschämt, sich von derartigen unterrichtszweigen allmählich ganz zurückzieht.

Ein vorteil, den die *coeducation* vor allem im westen hat, und den amerikanische pädagogen häufig mit genugtuung hervorheben, muß hier erwähnt und ausdrücklich anerkannt werden: die männliche jugend, die bekanntlich im westen von hause aus in der regel recht roh, ungeschliffen und passivunfügsam ist und, wenn sie sich selbst überlassen ist, gelegentlich zu ausschreitungen und zu betätigungen eines kräftigen und ungezügelten unabhängigkeitsgefühls hinneigt, beträgt sich in der tat manierlicher und läßt sich besser, leichter und williger leiten, wenn sie in derselben klasse zusammen mit heranwachsenden oder erwachsenen schülerinnen und studentinnen arbeitet und der unterricht von einer selbstbewußten und energischen lehrerin erteilt wird. Dies rührt natürlich zum teil von dem allgemeinen gefühle der hochachtung her, die die frau in Amerika überall und in allen ständen genießt, und die sich dem heranwachsenden amerikanischen knaben, welcher wahrlich gegen sein eigenes geschlecht, auch gegen ältere personen, recht rücksichtslos zu sein pflegt, schon ziemlich früh mitteilt. Der besänftigende und erhebende einfluß des ewig weiblichen auf den mann ist hier deutlich wahrzunehmen. Allerdings ist der einfluß des ewig weiblichen unter den gegebenen verhältnissen und bedingungen der *coeducation* bei allen knaben und noch unreifen jungen männern keineswegs derselbe. Er äußert sich durchaus nicht immer in erhebender

und belebender weise. Im gegenteil. Auf manche naturen übt das beständige zusammenleben der beiden geschlechter, das vom häuslichen und geselligen verkehr infolge des systems der *coeducation* sogar auf die schulräume übertragen wird, eine erschlaffende und lähmende, ja verdummende wirkung im unterrichte aus. Anstatt die heranreifenden, noch nicht ausgewachsenen jünglinge immer oder auch nur gewöhnlich zum wetteifer mit dem anderen in dem bezüglichen alter gereifteren, im allgemeinen fleißigeren und oft wohl beanlagten geschlechte anzuspornen, macht sie zweifellos dieses system nicht selten mutlos, stumpf, apathisch und gegen fortschritte gleichgültig. Und diese art stumpfer gleichgültigkeit in der schule, die allerdings zuweilen mehr anscheinend als wirklich ist, ist ohnehin bei knaben in gewissen jahren der körperlichen entwickelung in Amerika weit häufiger und viel auffälliger als etwa in Deutschland oder in Frankreich.

Einige amerikanische pädagogen rühmen an dem konsequent durchgeführten system der *coeducation*, das sich mit einem fast unbeaufsichtigten und fast unbeschränkten geselligen verkehr der beiden geschlechter außerhalb der schule und universität verbindet, daß es beim jünglinge den geschlechtssinn oder, wie sie sich ausdrücken, das geschlechtsbewußtsein abschwäche. Ich überlasse es den medizinern und den nationalökonomen zu entscheiden, ob eine solche abschwächung oder gar abtötung dem individuum, dem volke und der rasse heilsam ist. Indes scheint mir jene ansicht auf einer falschen oder unvollständigen beobachtung der tatsächlichen verhältnisse zu beruhen. Ich glaube nur, daß das system der *coeducation* mit allen seinen konsequenzen und zusammen mit anderen umständen und bedingungen der amerikanischen familie und gesellschaft den jungen amerikanischen gentleman sehr bald daran gewöhnt, sich im verkehr mit den damen stets korrekt, mit selbstbeherrschung, mit zurückdrängung der leidenschaft, mit einer wohlüberlegten und unerschütterlichen zurückhaltung zu benehmen. Den gebildeten angehörigen anderer nationen erscheint dieses reservirte benehmen, das sich beim amerikanischen gentleman am ende der eigentlichen knabenjahre oder des frühen jünglingsalters einzustellen pflegt, und das als *self-restraint* gelobt wird, als gemütlose kälte, als puritanische steifheit, als langweiliges, gezwungenes wesen, als hypokritische verbergung natürlicher

gefühle. In der tat verbirgt sich zweifellos hinter dieser äußerlichen kälte eine leidenschaft, die ebenso stark ist als bei männern anderer völker, die, wie die geschichte der passionellen verbrechen und sensationsprozesse in der amerikanischen gesellschaft beweist, sich oft genug luft macht, und deren unerwartete grauenhafte äußerungen dann offenbar die oben erwähnte ansicht einheimischer pädagogen lügen strafen.

Auf die für die betrachtung der amerikanischen kultur so wichtige frage der *coeducation* werde ich wohl später noch manchmal zurückkommen müssen. Hier möchte ich zum schluß nur mein persönliches urteil über die wirkung dieses pädagogischen systems auf die jugend auf den verschiedenen stufen des unterrichtswesens in wenigen worten zusammenfassen. Nach meiner ziemlich langen und ausgedehnten erfahrung und der meiner familie ist der gemeinsame unterricht der beiden geschlechter wegen physischer und sittlicher schäden, die er verursachen kann und in der tat häufig verursacht, besonders weil er zum allzu frühen erwachen des geschlechtstriebes und zum entstehen kindischer liebeleien und sittlich unsauberer spielereien leicht beiträgt, in den mittleren lehranstalten durchaus zu verwerfen, und auch in den privaten und öffentlichen schulen des niederen unterrichtswesens, und zwar vor allem in Amerika. Hier sind die kinder, knaben und noch mehr mädchen, in ihrer sexuellen entwickelung ohnehin schon sehr frühreif, was eine folge des klimas und zugleich des beständigen, freien und ungehinderten zusammenlebens der geschlechter von kindheit an sein mag. Ferner ist es — offenbar aus diesen gründen — üblich, und die eltern halten es allgemein für notwendig, daß sie ihre kinder, der vater die söhne und die mutter die töchter, sehr bald durch aufklärungen und warnungen auf die gefahren sexueller beziehungen aufmerksam machen. Diese offenheit seitens der eltern hat gewiß ihre vorteile. Jedoch hat sie zunächst die unausbleibliche wirkung, daß die neugierde der kinder auf solche dinge gelenkt und ihre phantasie erregt und leicht überreizt wird, und daß sie sich des geschlechtsunterschiedes vollkommen bewußt werden zu einer zeit, wo sie noch nicht imstande sind, ihre neugier und phantasie durch vernunft zu zügeln und ihre handlungen durch verstand zu lenken. Daher gibt es in Amerika wenig unschuldige und naive kinder. Manche pädagogen, die einen solchen zustand billigen, gehen

sogar so weit, daß sie sagen, unschuld sei laster (*innocence is vice*). Es gibt gar viele kinder, die wissen und unrein sind und erst später mit hülfe der zunehmenden vernunft rein werden. Es gibt aber auch viele kinder, die wissen und rein sind und rein bleiben. Sie sind eben zu ihrem heile gegen sittliche gefahren jeder art gleichsam gefeit.

Dagegen ist, sobald die knaben und mädchen in das alter der vernunft und der selbstverantwortlichkeit eingetreten sind, gegen ihren gemeinsamen unterricht, gegen das prinzip der *coeducation* mit allen ihren konsequenzen gewiß nichts einzuwenden, also selbst schon im *college*, wo die *freshmen* (die *students* des ersten jahres) gewöhnlich sechzehn, siebzehn oder achtzehn jahre alt sind. Denn wie die amerikanische jugend überhaupt in vielen beziehungen und speziell in sexueller hinsicht sehr frühreif ist, so erlangt sie auch sehr bald das gefühl der unabhängigkeit und der selbstverantwortung, den wunsch und die fähigkeit der selbstzucht und der selbstbestimmung, kurz den freien gebrauch der vernunft sowohl im allgemeinen als besonders in sexuellen angelegenheiten — viel früher als z. b. in Deutschland und in Frankreich —, obwohl die *students* sich noch lange zeit *boys* und *girls* nennen und sich auch ganz gern so nennen lassen. Zu dieser geistigen und sittlichen frühreife, die in der amerikanischen jugend weit verbreitet ist, tragen mancherlei ursachen bei: die nachlässige und mangelhafte erziehung oder geradezu „nichterziehung" der kinder in der familie, die natürlich ihre recht schlimmen seiten hat oder haben kann, welche jedenfalls den gebildeten ausländer stets höchst unangenehm berühren, obwohl sie dem einheimischen gar nicht auffallen und kaum zum bewußtsein kommen; die notwendigkeit, in der sich daher die kinder befinden, sehr bald für sich zu denken und nach eigenem ermessen zu handeln, und die in ihrem leben frühe geltung des amerikanischen grundsatzes *Everybody has to take care of himself*; der pädagogische standpunkt der eltern und der lehrer, die bei schülern und schülerinnen, bei studenten und studentinnen ein weites positives wissen und sichere, tiefe, gründliche kenntnisse viel weniger schätzen, wenn sie diese überhaupt schätzen, als das, was sie *character* nennen, also gewisse charaktereigenschaften, die sowohl engländern als amerikanern wesentlich erscheinen, vor allem willenskraft und selbstbeherrschung, die sich beim heranwachsenden knaben und

jüngling auch in der selbstgewollten temperanz oder mäßigkeit in bezug auf den genuß des tabaks und der geistigen getränke bekundet; die gewohnheit der kinder, in spiel und sport den willen zu betätigen und bei der entscheidung streitiger fälle den verstand und den gerechtigkeitssinn zu üben; und schließlich auch der freie und ungehinderte verkehr der geschlechter von kindheit an und eventuell die *coeducation*, also gerade der umstand, daß knaben und mädchen die darin liegenden gefahren mit mehr oder weniger erfolg zu bestehen gezwungen sind. Bei den knaben und jungen männern kommt noch hinzu, daß, wenn sie die elterliche autorität anerkennen wollen, sie eher der mutter als dem vater gehorchen, und daß sie die ehre der frau früh achten lernen oder achten lernen müssen. Denn sie wissen sehr wohl, daß die frau für sie unverletzlich ist und unter dem ganz besonderen schutz der gesellschaft, der *vox populi*, der gesetze und der rechtsprechenden richter steht.

Es ist augenscheinlich, daß in einem lande, wo der feminismus schon seit langer zeit blüht, und wo der frau so viele berufe und beschäftigungen offen stehen, sie abgesehen von den eigenschaften, die sie in Amerika wegen der demokratischen verhältnisse, wegen des milieus, wegen der rasse und abstammung und infolge der stärkenden und belebenden amalgamirung verschiedener volksstämme mit dem manne gemeinsam hat, gewisse fähigkeiten, anlagen, charaktereigenheiten und temperamentsstimmungen entwickelt hat, die sie in Europa, wo der feminismus erst im entstehen begriffen ist, noch nicht oder nur in vereinzelten fällen aufweist. Diese fähigkeiten, anlagen, charaktereigenheiten, temperamentsstimmungen u. dgl. sind zum teil höchst achtungswert und bewundernswürdig, jedoch sind sie keineswegs alle sehr erfreulich und natürlich zumeist für antifeministisch gesinnte männer durchaus unangenehm und fast widerwärtig.

Des großen unterschiedes zwischen den mannigfaltigen typen der frau in den kulturländern Europas von nord nach süd, von ost nach west einerseits und der nordamerikanischen frau andererseits wird man sich am besten bewußt, wenn man als europäer von geburt und erziehung lange zeit in Nordamerika gewohnt hat, dann etwa ein jahr oder mehrere monate abwesend gewesen ist, während dieser zeit die meisten staaten Europas bereist hat und nun voll von europäischen sozialen

und kulturellen eindrücken in sein neues vaterland zurückkehrt. Ohne mühe und klar und deutlich erkennt man dann das typisch-gemeinsame und zugleich von Europa verschiedene, das sich im benehmen, im denken, fühlen, sprechen und handeln aller nordamerikanischen frauen, hoch und niedrig, vornehm und gering, reich und arm, alt und jung, englischer, schottischer, irischer, deutscher, skandinavischer, französischer usw. oder gemischter abstammung zeigt. Es ist nicht einmal nötig, daß sie im lande selbst geboren sind; es genügt schon, daß sie dort lange gelebt haben und so durch die lebensgewohnheiten der neuen heimat gründlich amerikanisirt worden sind. Selbstverständlich gibt es unter den amerikanischen frauen viele individuelle, deszendentale (von der speziellen abstammung herrührende), professionelle, vor allem landschaftliche, durch klima und milieu bedingte unterschiede. Aber sie haben alle etwas typisch-gemeinsames, das sie von den frauen Europas unterscheidet. Dies ist schwer mit wenigen worten zu definiren. Natürlich zeigt es sich am schärfsten ausgeprägt im westen, der, wie man immer hervorheben muß, gewissermaßen am „amerikanischsten" ist, obwohl die bevölkerung hier am wenigsten ethnologisch einheitlich ist und dem alten yankeetypus vielleicht am fernsten steht. Jedoch tritt einem jener unterschied schon deutlich genug entgegen, sobald man das schiff verläßt, das amerikanische gestade betritt und etwa in New York, Boston oder Baltimore landet.

Man wundert sich über das selbstbewußte und unabhängige auftreten der frau. Da ist keine spur von weiblicher schüchternheit oder verschämtheit. Da ist kein niederschlagen der augen, kein schamhaftes und keusches erröten der wangen bei der weiblichen jugend. Frauen und mädchen schauen dem sprecher oder beobachter unbefangen, stolz oder gleichgültig gerade und direkt in die augen. Jede läßt den mann fühlen und erkennen, daß sie ihn nicht als ein höheres wesen, als den herrn und herrscher der menschlichen gesellschaft betrachtet — im gegenteil! —, daß sie sich vor ihm in keiner weise fürchtet und sich nicht scheut, mit ihm irgendein thema zu besprechen, und daß er sich ihr gegenüber keine freiheiten erlauben darf. Im westen ist das benehmen der frau im verkehr mit den männern noch freier und ungezwungener (*free and easy*) als im osten und besonders im süden, wo die damen

dem europäischen beurteiler am „weiblichsten“ und auch am anmutigsten erscheinen. Wenn das freie und ungezwungene benehmen sich mit einer bei der amerikanerin nicht ungewöhnlichen schrillen und überlauten stimme verbindet, so könnte man es fast für ausgelassenes und herausforderndes, unweibliches wesen (*unladylike*) halten. Trotzdem ist es sicher, daß die frau selbst in diesem falle, wenn sie will, immer ihre weibliche würde zu wahren und den mann immer in gebührlichen schranken zu halten versteht.

Auch der praktische sinn, der gesunde menschenverstand fällt auf, ferner ihr ruhiges, kühles und verständiges urteil, ein gewisser grad von billigkeit und gerechtigkeit (solange es sich nicht um nebenbuhlerinnen handelt), eine nicht seltene vielseitigkeit und die fähigkeit, sich in fremde gedanken und anschauungen hineinzudenken und fremde gefühle mitzuempfinden. Im allgemeinen, aber nur im allgemeinen gesprochen, ist die amerikanische dame trotz aller schulen, *colleges*, universitäten, trotz öffentlicher *lectures* und lehrhafter predigten, trotz zahlloser zeitschriften aller art und anderer bildungsgelegenheiten, die sie tatsächlich eifrig benutzt, wenn auch im wissen oft vielseitig, doch recht oberflächlich. Sie ist von hause aus neugierig und wißbegierig und lernt gern vielerlei, ohne sich jedoch die mühe zu geben, in einen gegenstand einzudringen (*multa, non multum*). Sie begnügt sich mit einem seichten halbwissen und mit gelehrtem schein. Sie wird einer sache, mit der sie sich einige zeit lang beschäftigt hat, in kindlicher weise leicht überdrüssig und fängt gern wieder etwas neues an (*I am tired of it; I want to take up something else*). Jedoch gibt es auch schon gar viele ausnahmen. Und schließlich ist diese neugierde, diese wißbegierde, diese oberflächlichkeit, dieses halbwissen, dieser schein von gelehrsamkeit überhaupt das charakteristische kennzeichen einer jungen, gewissermaßen kindlichen, wenn auch noch so kräftigen und machtvollen kultur, wie es die nordamerikanische ist. Es ist daher schwierig, festzustellen, wieviel hierbei auf rechnung des weiblichen charakters, der weiblichen eigenart in Nordamerika kommt.

Jedenfalls steht die bildung der frau, ganz allgemein gesprochen, der des mannes in Nordamerika in nichts nach und ist unzweifelhaft in allgemein kultureller hinsicht derselben sogar überlegen. Sie allein, nicht der mann, versteht es in der gesellschaft interessant zu plaudern und zu unterhalten;

und sie ist wohl befähigt, das, was sie weiß, im gespräch in angenehmer weise zur geltung zu bringen, gewöhnlich ohne pedantisch zu werden. Sie, nicht der mann im allgemeinen, zeigt interesse für litterarische, künstlerische, allgemein kulturelle fragen; sie, nicht der mann im allgemeinen, ist imstande, den echt amerikanischen nützlichkeitsstandpunkt (*Does it pay? — How much does it cost?*) in geistigen und erziehlichen angelegenheiten zurücktreten zu lassen und höhere, erhabene gesichtspunkte zu betonen. Zweifellos ist die frau in Amerika trotz aller bewundernswerten leistungen des mannes auf vielen gebieten die hauptsächliche kulturträgerin. Denn sie vertritt gewöhnlich die nationale kultur in einem feineren, höheren, mehr geistigen und weniger materiellen sinne als der mann. Offenbar ist ihre wirksamkeit als kulturträgerin besonders im westen, wo die sitten noch so rauh und roh-utilitarisch sind, und wo sich noch barbarei und kultur beständig berühren, von der allerhöchsten bedeutung und von unschätzbarem werte. Sie allein oder sie fast ausschließlich hält hier das interesse für *die* seiten der kultur, die sich nicht bezahlt machen (*which do not pay*), in der amerikanischen gesellschaft wach.

In diesem sinne ist auch ihre kulturarbeit in ihrer tätigkeit als lehrerin besonders hier, im westen, außerordentlich wertvoll. Sie versteht es, durch ihren unterricht und ihr beispiel die heranwachsende jugend, vor allem auch die knaben und jungen männer, die, wenn auch im tun und treiben der welt flink und gewitzigt und in materiellen dingen und in geldangelegenheiten früh selbständig und gescheit (*smart*), doch sonst wenig zu denken gewohnt und, abgesehen von der religion, höheren gedanken ziemlich unzugänglich sind, zu solchen gedanken anzuregen, in ihren geistern allgemeine, nicht bloß auf den ort ihres daseins und die gegenwart beschränkte ideen zu erwecken, sie dafür zu interessiren und ihrer grob-utilitarischen denkweise mit erfolg entgegenzuwirken. Dies ist wahrlich keine leichte arbeit. Denn die schüler stammen gewöhnlich aus familien, die nun schon seit mehreren generationen an fast weiter nichts als an gelderwerb und an vermehrung des besitzes gedacht haben, und deren leben sich fast ganz in der ruhelosen, aufreibenden jagd nach dem allmächtigen dollar abgespielt hat; durch vererbung und durch das beispiel ihrer eltern, großeltern und vorfahren haben sie

gelernt, alles, was sie wahrnehmen und erstreben, vom gesichtspunkte des materiellen vorteils, der nüchternen nützlichkeit, auch wohl der bloßen magenfrage zu beurteilen. *'It don't* (*do not*, vulgär für *does not*, *doesn't*) *give me a dinner,'* sagt der westliche knabe ganz naiv und freimütig, wenn er von dem relativen werte oder unwerte des geschichtsunterrichts spricht. Oder er drückt unverhohlen seine verachtung für die kunstwerke der malerei, dagegen seine hohe bewunderung für maschinen aus, nachdem er gelegenheit gehabt hat, eine weltausstellung, etwa die von St. Louis, zu sehen. „Mit den gemälden," sagt er zum lehrer oder zur lehrerin, „ist ja doch nichts anzufangen, wenn sie auch ganz hübsch aussehen; aber mit den maschinen ist es etwas ganz anderes, mit denen kann man neue erfindungen machen, geld erwerben und reich werden." Natürlich würde sich wohl seine ansicht ändern, wenn man ihm sagen wollte, daß die anschaffung dieses oder jenes gemäldes viele tausende von dollars gekostet hat, oder daß dieser oder jener maler durch den verkauf seiner werke ungeheuer reich geworden ist.

Unter dieser rauhen, wenn auch im grunde tüchtigen und leistungsfähigen jugend interesse für höhere kultur, geschmack am schönen oder gar liebe zur kunst zu verbreiten, ist in der tat eine ebenso schwierige als verdienstvolle aufgabe. Und dieser aufgabe ist im allgemeinen die amerikanische frau als lehrerin in den *high schools* ganz vorzüglich gewachsen. Auch ist es bemerkenswert, daß unter den schülern gerade die mädchen einem kulturellen unterrichte oder einer kulturellen auffassung des unterrichtes gewöhnlich freundlicher, williger und geneigter gegenüberstehen als die knaben, und daß andererseits die knaben und jungen männer sich gerade durch den milden einfluß der unterrichtenden frau am besten und am ehesten umstimmen lassen. Von einer wirklichen disziplin im deutschen und gar im preußischen sinne ist ja in amerikanischen schulen und *colleges* überhaupt keine rede. Alles hängt hier vom persönlichen eindruck des lehrers, von seiner menschenkenntnis, von seiner überredung und von dem freien belieben der jugend ab, die sich fügt, wenn sie will, und die sich nicht fügt, wenn sie nicht will. Man sieht, daß unter solchen umständen der weibliche takt und die weibliche überredungskunst, wenn sie sich mit charakterfestigkeit eint, ausgezeichnete ergebnisse hervorbringen können. Ich trage kein

bedenken zu behaupten, daß die frau mindestens im westen im unterrichte der niederen und mittleren lehranstalten und wohl auch des *college* dem manne in ihren leistungen durchaus gleich steht und ihm sogar oft überlegen ist. Und zwar ist dies merkwürdigerweise nicht bloß in geschichtlichen, sprachlichen und litterarischen fächern der fall: die frau ist häufig sowohl für knaben als mädchen eine ausgezeichnete lehrerin der mathematik, einer wissenschaft, die, wie man in Europa gewöhnlich meint, dem weiblichen denkvermögen als zu trocken und zu abstrakt widerstrebt. Auch scheint sie sich sogar für den rein-grammatischen unterricht erwärmen und ihre schüler zur arbeit darin mit gutem erfolge anregen zu können. Ich erinnere mich einer griechischen klasse, einer elite-klasse, in einer *high school*, in der die lehrerin und ihre schüler, knaben und mädchen, aber zumeist mädchen, lustig und eifrig mit griechischen wortstämmen, wurzeln und flektionsendungen hantirten, als ob dies ihre lebensaufgabe und ihre lieblingsbeschäftigung wäre. Wer das amerikanische leben, die amerikanische frauenfrage und die amerikanischen schulverhältnisse genau studirt, muß sich von vornherein auf mancherlei überraschungen, die allen herkömmlichen anschauungen widersprechen, gefaßt machen.

Daß übrigens die frau in Amerika sehr oft den mann in ihren leistungen als lehrerin übertrifft, das rührt teilweise auch daher, daß die laufbahn eines lehrers in amerikanischen schulen für den talentvollen und strebsamen jungen mann nicht viel verlockendes hat. Denn wenn auch die lehrergehälter wohl für junggesellen und für ledige frauen, die in pensionen (*boarding houses*) billig wohnen und essen, ausreichen und auch mehr als ausreichen, so sind sie doch für verheiratete männer im allgemeinen viel zu niedrig, um auch nur eine kleine familie anständig zu ernähren und einen eigenen hausstand auf amerikanische weise zu unterhalten. Außerdem gibt es nur mit wenigen ausnahmen, die mir überdies auch noch recht zweifelhaft scheinen, im lehrberuf keine festen und sicheren anstellungen (im deutschen sinne) mit gesetzlich geregelten gehaltszulagen, altersversorgung, witwenpension u. dgl. Andererseits findet man ja in Amerika so viele andere beschäftigungen und berufe, die weit besser bezahlt werden und keine lange und kostspielige vorbereitung und lernzeit erfordern, z. b. unter anderen die der bloßen kommis (*clerks*), kassirer, ge-

schäftsleiter (*managers*) usw. Daraus erklärt es sich, daß im allgemeinen sich nicht die tatkräftigsten und intelligentesten männer der lehrerlaufbahn widmen, und daß diese in vollem maße der genügsameren ledigen, unverheirateten oder verwitweten, frau und zugleich minderwertigen individuen männlichen geschlechtes und auch den zahlreichen armen, stellesuchenden gebildeten ausländern frei und offen steht. „Es muß," sagte vor einiger zeit ein übrigens fähiger und erfolgreicher lehrer, der jedoch mit der wahl seines berufes unzufrieden war und gern wieder farmer geworden wäre, „es muß mit einem manne nicht ganz richtig im kopfe sein (*he must not be quite right in his mind*), wenn er sich, nachdem er das *college* durchgemacht hat, freiwillig dazu entschließt, ein lehrer in öffentlichen schulen zu werden." In der tat befinden sich unter den männlichen vertretern des lehrfaches recht viele armselige existenzen, amerikaner sowohl als ausländer, die früher einen anderen beruf gehabt und darin schiffbruch gelitten haben. Solche gescheiterte existenzen, vielfach auch ausländer mit einer nicht gerade allzu klaren oder reinen vergangenheit, gibt es sogar in anstalten des höheren unterrichtswesens. In der amerikanischen gesellschaft stellt man selten unbequeme, neugierige fragen in bezug auf die vergangenheit eines menschen: man ist zufrieden, wenn der betreffende „jetzt" etwas leistet und sich „jetzt" nichts zu schulden kommen läßt.

Ganz anders verhält es sich mit den frauen. Gerade die besten, die klügsten, die talentvollsten, die strebsamsten widmen sich in der regel dem lehrberuf, wenn sie durch ihre vermögensverhältnisse, durch die finanzielle lage ihrer familie gezwungen sind, sich ihren lebensunterhalt selbst zu verdienen. Zunächst denken sie auch gar nicht ans heiraten; sie wollen vor allen dingen selbständig werden. Diese klasse amerikanischer damen ist gewöhnlich genügsam und in ihren ansprüchen ans leben bescheiden; sie kleiden sich zumeist gut, aber ohne extravaganz, und verstehen oder lernen mit dem gelde umzugehen und sparsam zu sein. Allein stehend, verdienen sie mit ihrer lehrtätigkeit genug, um in den dreimonatlichen sommerferien (etwa drei monate ist für alle arten amerikanischer lehranstalten die regelmäßige ferienzeit im sommer) reisen diesseits oder jenseits des ozeans zu unternehmen, sich weiter auszubilden und sich zu erholen. So

kommt es, daß die lehrerinnen in Amerika im allgemeinen viel länger ihre jugendliche frische bewahren als in Europa. Und, was den europäischen beobachter noch mehr in erstaunen setzen muß, sie sehen der mehrzahl nach frischer, kräftiger, energischer, leistungsfähiger aus, und zwar viel länger als zumeist ihre kollegen, die männer, die sich mit nebenerwerb und mit unterrichten auch in den ferien in sommerkursen abplagen müssen, um ihre familie in einem eigenen hausstande einigermaßen anständig unterhalten zu können, wenn sie überhaupt sich entschließen, mehrere kinder zu haben, und es nicht gar vorziehen, in kinderloser ehe in *boarding houses* zu leben. Diese männer haben zuweilen etwas „unmännliches", etwas schwächliches und mattes in ihrer äußeren erscheinung und nicht selten etwas resignirtes, etwas schüchternes und sanftes (*meek*) in ihrem benehmen gegenüber dem publikum, den schülern und den weiblichen kollegen. Das zeigt sich auch im gebaren mancher lehrer und direktoren (*principals*) in den häufigen lehrerversammlungen, während die meisten frauen hier ohne scheu und verlegenheit auftreten, mit kühler sachkenntnis und in fließender (manchmal in etwas allzu fließender) rede sprechen und ihre ansichten mit großer bestimmtheit und energie vorbringen und verteidigen.

Man sollte meinen, daß unter solchen umständen sich die lehrerinnen zu wahren mannweibern entwickeln und schließlich anstatt der weiblichen nur männliche eigenschaften aufweisen müssen. Das mag zuweilen der fall sein. Jedoch ist es sicherlich keineswegs die regel. Viele dieser unterrichtenden damen bleiben hübsch und weiblich anmutig und verheiraten sich und noch dazu nicht immer ganz jung, da ja in Amerika die grenze des „altjungfertums" ziemlich verwischt ist und in heiratsangelegenheiten keine große rolle spielt. Man sagt, daß diese damen gewöhnlich sehr gute ehefrauen und mütter werden, vor allem weil sie genügsamer sind und trotz ihrer wirklichen oder scheinbaren gelehrsamkeit vernünftiger und praktischer denken, als die amerikanischen mädchen, die in reichen oder sehr wohlhabenden familien in nichtstun und in äußerlichem wesen aufwachsen, an prunk und luxus gewöhnt und dem manne gegenüber höchst anspruchsvoll sind.

Auch hat es die natur so eingerichtet, daß eben frauen trotz aller veränderten sozialen bedingungen doch immer frauen

bleiben müssen, und daß sie daher viele charakteristisch weibliche vorzüge, wie takt, mütterliche hingebung und die fähigkeit, sich in andere individualitäten einzuleben und sie zu verstehen, zumeist unter allen umständen behalten und in allen lebenslagen bekunden — und daneben vielfach auch gar manche charakteristisch weibliche fehler oder wenigstens solche fehler, wie sie dem weiblichen geschlechte allein oder vorzugsweise zugeschrieben zu werden pflegen, also versteckte und sanfte herrschsucht, hang zur intrige und zur übeln nachrede, persönliche eitelkeit, empfindlichkeit, eifersüchtelei, scheelsucht und grausamen haß, der der verletzten eitelkeit und der verschmähten oder erloschenen liebe entstammt. Alle diese weiblichen eigenschaften, vorzüge und fehler, kommen natürlich im amerikanischen unterrichtswesen, da wo die beiden geschlechter pädagogisch und kollegialisch nebeneinander arbeiten, zur vollen geltung. Freilich erkennt man das stille, milde und doch mächtige wirken des ewig weiblichen in dieser beziehung nicht sofort, nicht auf den ersten blick. Es gehört dazu eine ziemlich lange beobachtung und eigene erfahrung und die gelegenheit, hinter die kulissen zu schauen und die geheimen, sich kreuzenden fäden dieses wirkens mit kritischem geschick und scharfsinn zu entwirren.

Man sieht, daß der feminismus, so wie er sich in Nordamerika entwickelt hat, seine sehr guten und auch seine sehr bedenklichen, unangenehmen seiten hat. Dies ist das schicksal aller fortschritte und aller kulturellen bewegungen und reformen in der entwickelung des armen menschengeschlechtes!

(Fortsetzung folgt.)

Berlin-Wilmersdorf. A. Rambeau.

BERICHTE.

LEÇONS DE CONVERSATION FRANÇAISE.

«Le Ministre de l'Instruction Publique et des Cultes met à la disposition du Directeur de la *Musterschule* à Francfort s/M. M. Chamoux en qualité d'assistant français pour le semestre d'été 1909» — tels sont à peu près les termes de l'arrêté ministériel du 13 mars 1909 qui créait les leçons de conversation française au *reform-realgymnasium.* Quel était le but poursuivi?

Ces exercices ont pour objet, en plaçant l'élève en présence d'un maître étranger et dans un cadre nouveau, de l'amener à prendre confiance en lui-même, d'assouplir, d'enrichir son vocabulaire, de le mettre enfin à même de s'exprimer clairement et correctement dans une langue étrangère.

Dans aucun lycée l'innovation ne pouvait rencontrer d'accueil plus chaleureux qu'à la *Musterschule*, et la première difficulté à vaincre était de régler l'afflux des demandes. Primitivement limité aux *trois classes supérieures*, l'accès des conversations devait, dès la première quinzaine, être ouvert aux sollicitations des *untersekundaner*, l'ensemble des cours se trouvant organisé ainsi qu'il suit.

OI	2	groupes ayant une heure par semaine
UI	2	„ „ „ „ „ „
OII	4	„ „ „ „ „ „
UII	4	„ „ „ „ par quinzaine,

au total, 10 leçons de conversation par semaine, l'assistant ayant à compléter par des visites de classes le maximum exigible de 12 heures de service hebdomadaire.

Les groupes comptaient:

en OI	respectivement	7—7	élèves
„ UI	„	8—6	„
„ OII	„	6—7 — 8—7	„
„ UII	„	7—6 — 7—7	„

Une comparaison avec le nombre des élèves dans chaque classe (rentrée Pâques 1909) donne comme fréquence:

OI	14/16	soit	87 %
UI	14/15	„	93 %
OII	28/29	„	96 %
UII	27/23	„	62 %.

Le même pourcentage, s'étant retrouvé en octobre, s'est maintenu ainsi toute l'année scolaire, aucune dispense n'étant plus accordée en cours de semestre.

Dix heures de cours par semaine depuis dix mois, *quels sujets* y ont été traités? Il serait presque plus simple de demander quels ne le furent pas, si l'on songe que le maître doit se préoccuper d'enlever à son enseignement toute rigueur dogmatique et plier sa méthode au caprice d'une causerie. Mais qu'une pensée directrice préside à ce désordre apparent, et il sera possible d'y retrouver de grandes lignes et d'y établir les divisions suivantes.

Vie pratique.

En Visite UII; la salle de classe; les jeux à l'école UII; la vie dans un lycée français OII (*étudié en classe*); les sports (visite de la salle de gymnastique) UI.

Le printemps, la jeunesse, le baptême, la famille UII (*étudié en classe*) l'été, la rivière, la kermesse UII, histoire d'un grain de blé OII, UI; l'automne, la chasse (les permis) UII, les vendanges OII, UI, les poètes de l'automne OI; l'hiver, ses plaisirs, la Noël U-OII.

La maison, construction, intérieur, corps de métier U-OII.

La ville UII, l'église OII;
le théâtre, intérieur, une représentation OI, OII;
la lettre, la poste OII;
les monnaies OII;
le temps, l'heure, les fêtes religieuses, le calendrier républicain OII;
les moyens de locomotion, en voyage UII.

La ferme, le village UII.

Les côtes, ports de guerre et de commerce, bains de mer OII;
les villes d'eaux, la montagne UI, OII;
l'amour de la montagne, manifestation du XIXe siècle OI.

Géographie, Histoire, Administration.

Les chemins de fer, les canaux en France UI;
Paris, la Cité, le Louvre, les Tuileries, le Bois; Fontainebleau OI, UI, OII, UII;
la Normandie, le Dauphiné, le pays basque OII;
la Provence, ses cultures UI-OII;
les vins de France OII; d'Avignon aux Saintes-Maries de la Mer O-UI, O-UII;
la Noël en Provence O-UII, les jeux populaires des Alpes aux Pyrénées U-OI;
l'Angleterre U-OI;
le Spessart, le Taunus, le Rhin, Rügen, etc. O-UI, O-UII.

La France au XVIIe siècle OII, la royauté absolue UI, la justice autrefois, la peine de mort UI;
la Révolution française, son œuvre civilisatrice UI;
Napoléon Ier et l'Allemagne UI.

Constitution de la France, président, ministres, chambres OI; divisions politiques O-UI;
administration judiciaire, l'église et l'Etat OI; les trois enseignements O-UI; armée, marine UI;
l'unité française — centralisation et régionalisme OI.

Art et Littérature.

Molière: sa vie explique son œuvre OII (*étudié en classe*), sa veine tragique OI, l'*Avare* au point de vue scénique UI; les trois unités OI; Beaumarchais et Molière OI (*étudié en classe*);

Musset: poète lyrique et dramatique OI; la tragédie classique et le drame romantique UI (*Hernani*, étudié en classe);

Sandeau: *Mlle de la Seiglière* OII (*étudié en classe*):

Rostand: *Cyrano de Bergerac;*
Evolution du théâtre en France (*Cid — Athalie — Barbier de Séville — Hernani — Il faut qu'une porte soit ouverte ou fermée — Cyrano, étudié en classe*) OI, les poètes de l'automne OI;

Daudet: poète de la Provence OII (*étudié en classe*).

Préparation des représentations françaises:
Molière: L'*Avare* UII; Beaumarchais: *Le Barbier de Séville* OI-OII;
Scribe: *Bataille de Dames* O-UI, OII;

Musset: *Il faut qu'une porte soit ouverte ou fermée* O-UI, OII;
Tristan Bernard: *L'Anglais tel qu'on le parle* O-UI, O-UII.

Un peintre allemand: Thoma OI (étudié en classe de dessin), l'architecture ogivale OI.

Chronique scolaire.

Vacances de Pâques: un séjour à Annecy OII.

Fête de mai: le Spessart OII — le Rhin et le Rhône — V. Hugo — OI.

Concours national de chant: la chanson populaire OII.

Wäldchestag — kermesse, fêtes votives et patronales UII.

Grandes vacances — excursions O-UI, O-UII; les vacances françaises UI.

Exposition aéronautique — ballons et aéroplanes O-UI, OII, une visite, l'accident du Clouth, l'arrivée du Zeppelin UII, la semaine aéronautique O-UI, O-UII.

Visite d'une fabrique d'allumettes OII, de cidre, d'une verrerie, de salines OI.

Représentations classiques françaises O-UI, O-UII, conférences de la *Neusprachliche vereinigung* O-UI.

Tableaux, Reproductions, Cartes.

Il n'est pas d'heure où les amples collections scolaires n'aient été mises à contribution. Qu'il soit permis de citer à côté de Hölzel: sujets divers, de Hirt: les saisons, de Kehr-Pfeiffer: les animaux, de Seemann: monuments et œuvres d'art; les 16 tableaux, A. Delmas (Bordeaux), de couleurs trop peu accentuées pour être utilisés devant une classe entière, leur caractère essentiellement français: costumes, vie de la rue, monuments, contribue doublement à retenir l'intérêt à l'intérieur de petits groupes — il en est de même des tableaux d'histoire de Lavisse. Il n'est pas jusqu'à des cartes allemandes: *Kaiser Wilhelm-kanal*, *Deutsche kriegsschiffe*, *Geographische anschauungsmittel* etc. qui n'aient été utiles à leur heure. Enseignement par les yeux ainsi que par les revues de la *Neusprachliche vereinigung*: *Annales*, *Lectures pour tous*, *Illustration*. Il faut accorder une mention particulière à un essai heureux d'utilisation de la revue française *Après l'école* (Cornély, éditeur). Cette revue de conférences populaires accompagnées de projections lumineuses a permis de donner régulièrement des leçons sur le pays de Mistral, Fontainebleau et sa forêt, l'aéronautique, le fer etc., sans préjudice de séries humoristiques. Ainsi s'est trouvée complétée notre collection de positifs sur verre représentant Paris.

Enfin, des agrès de gymnastique au cabinet d'histoire naturelle, il se présente plus de matériaux qu'on n'en saurait utiliser.

Méthode.

Devant cet embarras de richesses il faut savoir se plier à une méthode. En présence de quels élèves l'assistant se trouve-t-il à la *Musterschule*? Les plus jeunes (UII) ont derrière eux depuis la VI un total de 26 heures de français, et dès la première minute on a rigoureusement proscrit de la classe de langue vivante la langue maternelle. La première difficulté est donc moins d'amener l'élève à se servir de

son vocabulaire que de créer un courant de sympathie entre lui et l'étranger. La tâche est facile. Le cadre déjà s'y prête: la salle de lecture de la *Neusprachliche vereinigung* avec bibliothèques aux murs, des revues sur la grande table, des chaises autour, rien qui rappelle la salle de classe, sinon le tableau noir.

Le nouveau maître en quelques phrases simples a dit d'où il vient, ce qu'il veut: faire connaître, aimer sa langue, son pays, exprime la certitude que tous ses élèves déjà savent parler et raconte lui-même un passage du roman du Renard: il n'a pas terminé que: «Mais, monsieur, Goethe a écrit la même histoire.» — «Ah! voulez-vous me la dire?» Il n'y a plus qu'à laisser faire; bientôt suit une fable de La Fontaine, et des souvenirs de V finissent de remplir la première leçon. — Ici un groupe se révèle comme pouvant raconter merveilleusement l'*Avare*; là, autour de deux élèves, revenant d'Annecy, la causerie court des Alpes à la mer du Nord, et nous revivons les vacances. C'est à ces sujets simples, à l'entourage immédiat de l'élève, à des souvenirs de lectures qu'il sied de s'en tenir pendant les premières leçons. Un vocabulaire, même de UII, suffit à exprimer ces idées simples, et il s'y joint en chaque élève des forces latentes qu'un mot dit à propos, une gravure suggestive, une certaine autorité pédagogique suffisent à éveiller. Point trop même de tableaux, trop longtemps ils ont pendu en classe, les yeux en sont las; ou alors empruntez-en de nouveaux, qui présentent un caractère étranger (Delmas, Lavisse) ou encore des photographies, des cartes postales. Il faut que l'élève oubliant qu'il appartient à une OII, à une OI quelconque, se sente en terre française, mais loin d'avoir la terreur de cette *terra incognita*, il faut aussi qu'il en pressente la joie des découvertes. La crainte première est disparue, il rencontre chez son nouveau maître une indulgence souriante. Les pensées banales, les redites prennent sous le vêtement étranger vie et couleur. L'enfant comprend; agréablement surpris, il se fait comprendre: il ne reste qu'à le guider.

Tous les chemins sont ouverts à l'esprit entreprenant du maître. Il prendra garde de ne s'y point égarer. A des enfants de 15 ans il ne présentera pas la même nourriture qu'à des jeunes gens de 19, ou si d'UII en OI le même sujet intéressant fait la navette, il saura l'accommoder à des maturités d'esprit différentes. Les sujets les plus simples se prêtent à ces transformations fécondes: l'automne en UII, c'est le tableau mural de Hirt; l'OII y ajoute la chasse et l'obligation du permis en France, les vignes en coteau du Rhin, en plaine du Midi; un UI parle d'une «révolte» dans le Languedoc en 1907: une erreur à corriger, et l'histoire de la lutte des Méridionaux contre le phylloxéra; enfin dans une OI littéraire, on feuillette les poètes de l'automne, Lamartine: l'*Automne*, Hugo: *Saison des semailles*, et on s'égare même à lire une chanson à boire de Béranger. — La Noël, ce sera les souliers dans la cheminée, mais aussi les trois *Messes basses* de Daudet, mais encore, avec les noëls provençaux, une incursion dans le Folklore (de même pour l'aéronautique, le théâtre, les récits de vacances etc.). Tous les sujets cependant ne sauraient se plier même à ce cadre expansible; mieux vaut graduer leur choix selon les classes.

En *UII* il est prudent d'utiliser le tableau mural d'une façon

continue. Tout enseignement fait appel, à la fois, à la main, aux oreilles, aux yeux: l'écriture ne joue aucun rôle dans une leçon de conversation; sauf chez quelques natures musicales, la mémoire auditive est sujette à défaillances; il faut la soutenir par la mémoire visuelle. On fera un inventaire vivant de la salle de classe, on s'attardera aux agrès de gymnastique, on rendra visite au cabinet d'histoire naturelle. Les tableaux (surtout ceux de Delmas) élargissent alors l'horizon; les quatre âges de la vie humaine se déroulent parallèlement aux quatre saisons; pas d'énumération sèche des corps de métier, mais les artisans au travail: ici élevant une maison, là forgeant à l'atelier. Allons plus avant encore. Le geste, immobilisé sur le dessin, se prolonge dans le passé et dans l'avenir. L'imagination s'éveille: «Ce ne sont plus des images sensoriales d'intuition immédiate que nous faisons traduire, mais des images acquises antérieurement, des images conservées par la mémoire et que nous habituerons nos élèves à relier entre elles» (Ch. Schweitzer, *Méthodologie des langues vivantes*, Paris 1903). Les voilà qui volent de leurs propres ailes.

Le passage en *OII* marque un nouveau progrès, d'autant mieux qu'en l'espèce cette classe s'intéresse exceptionnellement à tout ce qui touche au français. L'inspiration va venir le plus souvent de l'élève. Celui-ci apporte d'un séjour en France photographies et cartes-vues, on parle du Dauphiné; celui-là a vu dans les *Lectures pour tous* un article sur le Mont St-Michel, nous voici en Normandie aux bains de mer; un autre a reçu une lettre de son correspondant français, voilà qu'on suit un lycéen de son lever à son coucher. On pourra projeter des vues parisiennes et provençales, susciter des comparaisons entre fêtes allemandes et fêtes françaises, parler de Louis XIV et de la Révolution (il faut voir un groupe s'efforcer à l'envi de découvrir, l'impulsion donnée, les noms du calendrier républicain!) et même, l'*Avare* étant connu à fond, opposer Molière et Beaumarchais. Une partie importante du programme à remplir n'en demeure pas moins l'enrichissement du vocabulaire pratique. Il faut mettre l'élève à même de se présenter à un guichet de gare ou de bureau de poste; il faut le placer devant une maison en construction et se convaincre qu'il sait — ou qu'il ne sait pas — exprimer ce qu'il voit. Rien n'interdit de lui faire à cette occasion deviner pourquoi Berlin est fait de briques et un village provençal de pierres sèches.

Entre les deux *Prima* les différences seront moins marquées. On se trouve en présence de jeunes gens déjà mûrs, capables de juger par eux-mêmes, avides de savoir et sachant déjà. Ce sout les mêmes causeries avec projections qui leur seront données sur Paris et la province, les mêmes comptes-rendus de l'exposition aéronautique; mais d'une journée vécue au lycée chez les plus jeunes, on passera aux trois ordres d'enseignement chez les autres, et les aînés n'apprendront pas seulement les divisions politiques de la France, ils discuteront encore chambre, suffrage universel, organisation judiciaire. Aux UI, curieux d'histoire, on parlera de Louis XIV, de la monarchie absolue, de la justice sous l'ancien régime, de Napoléon et l'Allemagne; on verra chemins de fer et canaux, marine et armée; et l'enthousiasme sportif, on le fera dévier vers les jeux populaires en France, occasion

d'emprunter à Loti une description de pelote basque ou de discuter courses de taureaux. Les OI, plus littéraires, critiquent les trois unités, suivent la tragédie se transformant en drame, veulent avoir du Musset, du Rostand, et tous se retrouvent pour juger les représentations classiques françaises. Littérature ici, histoire là, considérations trop subjectives, dira-t-on. Sans doute, mais données réelles, qu'on ne saurait négliger, et dont une pédagogie avisée tirera profit.

Les cadres sont donnés pour chaque cycle, comment y évoluer? Qu'une fantaisie ailée préside aux réunions, ou plutôt qu'elle paraisse y présider. C'est au maître à veiller à ne pas perdre la terre de vue. Et d'abord qu'on parte à point. Qu'on ne garde pas des UII en arrêt toute une heure devant un tableau représentant la jeunesse; mais la jeunesse, c'est l'été, et voilà les baignades, le canotage, tous plaisirs de la veille; voilà les joutes lyonnaises inconnues; les fêtes aussi, la kermesse du Nord, la «vote» du Midi, c'est Guignol et c'est aussi avec Kasperl le retour à Frankfort et au *Wäldchestag* local. D'un tableau de Lavisse représentant la question sous Louis XIV on passe à l'organisation judiciaire sous l'ancien régime, on rappelle La Barre, Voltaire, dont on lit une lettre, et dont la collection Seemann nous donne la statue par Houdon, et l'heure sonne au milieu d'une discussion sur la peine de mort. OI — des *oberprimaner* racontent une excursion au bord du Rhin, mais le Rhin c'est le Rhône, ce sont des impressions de voyage de V. Hugo, et l'on remonte aux Alpes pour s'apercevoir que la montagne est depuis cent ans à peine entrée dans nos mœurs. — La conversation s'est muée en causerie, est-elle tombée dans le bavardage?

Des points de départ, la vie de chaque jour en donne d'autres: fêtes scolaires et manifestations locales, concours et expositions, excursions et vacances, visites de fabriques et représentations théâtrales, et même la pluie et le beau temps.

La correspondance interscolaire intervient — un tour de lycée et un tour de France, dont les élèves avant tout font les frais. C'est aussi l'occasion d'apprendre ces débuts et ces fins de lettres qui trahissent si souvent les plus purs germanismes. Ce sont encore des revues, des journaux qu'on laisse comme par hasard traîner sur la grande table: les *Annales* avec un compte-rendu de fêtes bordelaises amèneront la conversation sur la vigne et l'automne — le *Matin* parle des inondations de la Seine — l'*Illustration* nous promène du Pôle Nord à Bétheny et à la Meije.

Ici on compare France et Allemagne: style architectural, vie de la rue, lycées, paysages, histoire, administrations. Il faut savoir ignorer, à l'occasion même contredire: défendre de parti-pris la règle des trois unités, nier l'utilité de la peine de mort, pour appeler la réplique, parler de rhétorique à propos de Rostand pour voir sept *primaner* défendre avec indignation *Cyrano*.

L'attention fatiguée, on la réveille par un hors d'œuvre: contes de Perrault, lettres d'A. Daudet, récits historiques: *la fuite d'Attale* (Aug. Thierry), *le grand Ferré* (Michelet), *Bayard* (le Loyal Serviteur), *mort de Turenne* (Mme de Sévigné), des historiettes de Chamfort, de Voltaire, de Paul-Louis Courier; on s'amuse des difficultés de la

langue française avec Boursault (le *Mercure galant*) — chaque page de texte, courte, facile à comprendre, proportionnée à la force des élèves, devant être reprise en exercice d'élocution. Aux projections lumineuses de la librairie Cornély on emprunte des animaux de Benjamin Rabier, des pages de Caran d'Ache aux *Lectures pour tous* — et pourquoi dédaignerait-on charades et énigmes?

Un pas de plus, et de la parole, du geste, du dessin ou tableau on passe à l'action dramatique. L'élève doit quitter sa place, se mouvoir, non plus même muet, mais acteur. Une visite entre, Monsieur reçoit; un tel désire un livre, les commis s'empressent; on part en vacances: à la gare, guichet, enregistrement des bagages, contrôle, buffet, les employés sont à leur poste et les voyageurs aussi. Faut-il s'étonner de cette vie chez des *sekundaner*? Mais dès la 6ième celui-ci a dans le rôle de Henri IV porté ses enfants sur son dos, et tous ont suivi leur roi à l'assaut d'Ivry. Au lendemain des soirées de la troupe Roubaud, on se haussera à imiter des acteurs parisiens dans du Molière et même dans du Tristan Bernard. La fantaisie créatrice des élèves ne trouvera pas facilement de bornes, témoins les *quartaner* qui lors de la mise en scène de poésies françaises introduisent âne et chèvre sur les planches (sur ces représentations scolaires, consulter Dr. Walter: *Zur methodik des neusprachlichen unterrichts*. Marburg 1908).

C'est de ce même besoin d'activité propre qu'on tient compte, en laissant à l'élève, de temps à autre et sans sévérité de contrôle, le choix d'un exercice ou d'une causerie. Il faut savoir disparaître, se laisser suppléer, offrir à l'enfant l'occasion de montrer ses connaissances linguistiques, son petit talent d'orateur, et de faire naître ainsi parmi ses condisciples une émulation féconde.

A l'occasion on quittera la salle de réunion ordinaire, on descendra dans la cour pour montrer comment on joue à «l'ours» ou au «cheval fondu»; mais des promenades régulières ne sauraient être recommandées, l'attention des élèves y étant soumise à une trop rude épreuve. L'occasion de causer avec eux au dehors se retrouvera d'ailleurs au cours d'excursions générales (fête de mai, fête de gymnastique, excursion de six jours dans la vallée de la Lahn).

Cet enseignement, si divers et si libre, est-on sûr que l'élève en garde un souvenir durable? Oui, et au triple point de vue du vocabulaire, de la prononciation, et de la correction grammaticale.

Les mots nouveaux, le maître les inscrit au tableau noir, les élèves, surtout les plus jeunes, les relèvent dans un carnet *ad hoc*. Les occasions se présenteront ensuite de faire épeler le mot, de le glisser dans une phrase, de répéter même toute une leçon donnée à l'aide de projections lumineuses.

On veillera à une prononciation correcte, corrigeant également le débit affecté et les erreurs matérielles. Chaque ville a des défauts locaux; il faut en tenir compte. A l'encontre du Berlinois, le Frankfortois prononcera correctement les nasales, mais aura toujours une tendance à confondre sons soufflés et sons vocaliques: [p, b; f, v; t, d; s, z; ʃ, ʒ]; il faudra veiller à la pureté de *ng* dans *Angleterre*, ou de *gn* dans *Allemagne*, chercher à faire disparaître le knacklaut des voyelles initiales, l'aspiration qui accompagne *p*, *t*, *k*; faire pro-

noncer *y* comme *i* et non comme *u*, distinguer *u*, *i*, rapprochés comme dans *musique*. Toutes ces difficultés sont dès longtemps prévues à la *Musterschule*, et l'emploi intelligent des tableaux phonétiques de Viëtor fait que l'assistant étranger n'a plus ici qu'à veiller sur ses pupilles pour les empêcher de retomber dans leur premier péché. Quelques lectures, quelques déclamations formeront l'oreille, et des graphiques au tableau noir corrigeront l'habitude d'accentuer la première syllabe, comme ils matérialiseront aussi le rythme de la phrase.

La grammaire même, quoique n'étant pas du ressort de l'assistant, trouvera son compte à ces leçons. Les noms y sont pris sur le vif, dans leurs flexions perpétuelles et non sous leur forme grammaticale fixée. L'emploi si délicat des temps (parfait ou imparfait) y sera illustré par des exemples vivants, et à chaque heure surgira l'occasion de corriger des tournures vicieuses (emploi du conditionnel après *si*, discours indirect, erreur de régimes, etc. etc.) ou d'imprimer dans la mémoire par des répétitions constantes les gallicismes les plus usuels.

Tel serait donc le domaine de l'assistant, son champ d'activité propre. Que nul séparatisme ne l'enclose d'une muraille de Chine. Sciences et lettres, langues vivantes et langues mortes, les différents ordres d'enseignement ne sont au lycée que les fractions d'un tout. Les leçons de conversation font partie intégrante de cet ensemble. Le maître étranger doit pouvoir assister aux classes de langues vivantes, il doit même y prendre une part active. L'avantage de cette mesure est triple: on corrige une injustice relative en ouvrant à une totalité un enseignement qui n'était accessible qu'à une sélection; l'assistant en même temps qu'il y gagne en valeur pédagogique, se lie d'une sympathie plus étroite avec maîtres et enfants; les professeurs enfin — question de tact réciproque — n'ont rien à perdre à cette collaboration journalière avec un représentant du pays dont ils enseignent la langue. L'homme est sujet à l'erreur, et on ne saurait trop louer la largeur d'esprit des maîtres éminents de la *Musterschule*, priant leur jeune «collègue» de noter au passage leurs *lapsus linguae*. C'est à mesure qu'on pénètre dans les secrets d'une langue qu'on s'aperçoit de la relativité de ses connaissances et de la nécessité d'une saine modestie.

Comment assurera-t-on ces *hospitirstunden*? Imposera-t-on rigoureusement à l'assistant 12 heures de conversation hebdomadaires pour ne laisser qu'à sa discrétion le soin de doubler ce service par des visites bénévoles? On court le risque au bout d'un mois de voir ce beau zèle se ralentir. Qui songerait à blâmer, alors que les circulaires relatives aux assistants n'oublient jamais de rappeler *einen hauptzweck ihres aufenthaltes in unserem lande, ihre weiterbildung in der deutschen sprache* (*anweisung 27. märz 1905*)? Combien il est plus simple, ainsi qu'il en a été fait l'essai à la *Musterschule*, de distraire de l'emploi du temps normal trois heures pour les visites.

De VI jusqu'en I chaque classe voit ainsi apparaître le maître étranger toutes les trois semaines. Une visite chez des *sextaner* sera passive au début de l'année, mais quel précieux enseignement pédagogique pour le maître auquel des questions simples permettent au bout

de quelque temps de prendre une part directe au travail commun et d'habituer ces enfants de 10 ans à une voix nouvelle!

On met à profit l'amour-propre des *quintaner*, désireux de prouver qu'ils parlent et comprennent. Le sujet déjà traité par le professeur est repris à fond; des poésies du livre de classe sont lues, relues, expliquées, des rondes dansées et chantées; on s'exerce à de petits jeux; on passe même aux projections lumineuses avec sujets amusants, et l'expérience faite a porté d'heureux fruits.

IV, UIII, OIII; comme il est facile ici de réveiller par un récit dramatique l'attention fatiguée, de faire oublier un pensum grammatical par une historiette humoristique. On vivifiera la partie historique et géographique du livre excellent de Kühn: *La France et les Français*. On collabore à l'étude et à la mise en scène d'une œuvrette dramatique comme l'*Avocat Pathelin* — et surtout, à feuilleter les livres en usage, à vivre la vie de la classe, à voir mûrir l'esprit de l'élève, l'assistant gagne une base solide pour son enseignement particulier, sait à quels souvenirs il peut faire appel, sur quels points il s'engage en des terrains inexplorés.

Dans les classes supérieures, sans négliger complètement l'anecdote, cette source d'intérêt toujours nouveau, on fouillera au trésor des grands maîtres: Molière et Voltaire, Chénier et Béranger, Coppée et Daudet en II, Racine et Hugo, Vigny et Sully Prudhomme, Taine et Michelet en I: toutes choses que le professeur de la classe a déjà ébauchées, mais qui, présentées par un étranger, vivent d'une autre vie. De chaque lecture ou récitation doit naître un exercice. L'assistant rendra les mêmes services en prenant part au travail journalier. Il fera revoir, sous une forme nouvelle de la prose, des vers déjà étudiés; il aidera à gagner une vue d'ensemble à la fin d'un acte, d'une pièce, fera rassembler les éléments d'un caractère (*Mlle de la Seiglière*, OII), opposera Corneille et Racine (le *Cid*, OI), parlera des chœurs dans la tragédie (*Athalie*, OI), caractérisera le romantisme (*Hernani*, UI), fera même de l'histoire (Duruy: *Révolution française*, OI; Sarcey: *Siège de Paris*, UI), bref, sera non le répétiteur, mais le collaborateur intelligent du professeur de langues.

Ainsi se sera noué un lien réel entre l'enseignement magistral de la classe et l'enseignement pratique des leçons de conversation. Il faut que ce lien existe, il faut qu'il y ait un constant échange de pensées entre professeurs et assistants. L'enchaînement des leçons étant dans ses grandes lignes discuté en commun, les élèves ne se trouvent pas ainsi désorientés devant un sujet inconnu. L'assistant, loin de courir le risque de devenir bonne d'enfants, n'en personnifie que mieux la méthode directe. Il lui reste toute latitude pour diriger l'entretien, l'approprier aux exigences du jour, l'agrémenter de mille et une incursions dans l'histoire, dans la littérature, dans l'art, dans le bleu. Il ne se berce pas du rêve de donner à ses élèves des connaissances complètes, mais il leur donne la faculté de se servir à tout instant de tout ce qu'ils ont appris.

Ce but pratique, il ne le perdra pas des yeux; mais sa tâche est encore plus haute. Il lui faudra servir de guide à travers le pays que, *nolens*, *volens*, aux yeux de tous il représente. Son indulgence

hardie corrigera l'erreur chez autrui, chez lui-même. Beauté des choses, beauté des êtres, coins de nature, scènes de la vie du peuple, trésors littéraires, il saura sous les étiquettes de nationalités diverses montrer l'«homme», sans plus, il saura tout faire comprendre, tout faire aimer — et d'avoir mis un peu plus de lumière dans un seul esprit, d'avoir si peu que ce soit élargi son horizon, il emportera la certitude consolante que son humble labeur n'a pas été perdu.

Frankfurt a. M. CHAMOUX.

BESPRECHUNGEN.

Sammlung romanischer elementar- und handbücher. Herausgegeben von WILHELM MEYER-LÜBKE. Heidelberg, Carl Winters universitätsbuchhandlung.

Petit Dictionnaire provençal-français par EMIL LEVY. 1909. M. 7,40.

Grundriß der altfranzösischen litteratur. I. *Älteste denkmäler. Nationale heldendichtung* von prof. dr. PH. AUG. BECKER. 1907. M. 3,—.

Die *sammlung romanischer elementar- und handbücher* aus Winters verlag hat vor so vielen wissenschaftlichen publikationen zwei große vorzüge: das handliche format und den mäßigen preis. Sie sind für jeden studenten erschwinglich, sie entbinden ihn von der nicht jedem genehmen notwendigkeit, in seminar- oder bibliothekssälen zu arbeiten in einer gesellschaft oder zu einer zeit, die ihm nicht sonderlich zusagt, sie schrecken nicht durch pfarrherrlichen umfang und schwere. Diese vorzüge fallen zwar für die wissenschaftliche wertung nicht ins gewicht, sind jedoch praktisch nicht zu unterschätzen.

Auf das studium des provenzalischen wird schon aus diesen gründen das Levysche *Wörterbuch* wohltätig fördernd wirken. Man kann nicht gerade sagen, daß die sprache der troubadours an den universitäten zu reichlich mit vorlesungen und übungen bedacht wird. Wohl die hälfte von den studenten der romanischen sprachen ist darauf angewiesen, durch selbststudium sich die ersten provenzalischen kenntnisse anzueignen, und mancher hat nach den ersten versuchen mutlos auf eine eingehende beschäftigung mit dem südfranzösischen verzichtet, zumal das staatsexamen in dieser richtung keinen zwang übt. Chrestomathien und elementarbücher sind ja vorhanden, aber es fehlt immer noch das buch, das dem auf selbststudium angewiesenen arbeitswilligen die wege ebnet, wie es für die schwestersprache Voretzschs prachtvolle *Einführung in das altfranzösische* tut. Die würde der wissenschaft erlitte keine einbuße, wenn ein ähnliches werk die gleiche werbearbeit für das provenzalische übernähme. Es steckt nicht in jedem neuphilologen das zeug zum reinen wissenschaftler, dessen eiserne energie alle hindernisse überwindet, und auch junge leute mit hohem theoretischem interesse werden nicht unwillig sein, wenn ihnen unnützer zeitverlust erspart und das studium etwas mundgerecht gemacht wird. Hoffen wir, daß eine „schulmeisterliche" *Einführung ins altprovenzalische* nicht zu lange auf sich warten läßt.

Was dies noch zu schreibende buch für den anfänger sein wird, das bedeutet Levys *Wörterbuch* für den fortgeschrittenen, der von den proben der chrestomathie angeregt zu einer gesamtausgabe eines provenzalen greift, ob er nun dabei sprachwissenschaftliche interessen verfolgt oder (was auch vorkommen soll) nur einen litterarischen genuß sucht. Leute, die im lehramt nach orten verschlagen sind, wo ihnen keine romanistische bibliothek zur verfügung steht, werden vor allem dankbar sein, ein so vorzügliches, handliches hülfsmittel zur fortsetzung ihrer provenzalischen studien zur verfügung zu haben, wie Levys *Dictionnaire provençal-français*, das sich bescheiden als *Petit Dictionnaire* vorstellt. Durch das, was es bietet, ist es mehr. In seiner vorrede sagt Levy: *On y trouve, il est vrai, un certain nombre de mots qui manque dans le* Lexique Roman *de Raynouard et que j'ai relevés trop tard pour pouvoir les insérer dans mon* Provenzalisches supplementwörterbuch, *dont cinq volumes ont déjà paru, mais j'y ai supprimé, de parti pris,* 1° *les mots dont la forme ou la signification ne m'ont pas paru suffisamment établies,* 2° *les mots savants dont le sens est clair à première vue et ne diffère pas de celui des mots français correspondants,* 3° *plusieurs mots qui se trouvent avec la même forme et le même sens en français moderne.* Die kritik darf sich den folgenden satz mit kleiner umänderung aneignen: *Levy a toujours été bien inspiré dans le choix qu'il a fait.*

Mit diesem *Petit Dictionnaire* ist ein ruhiges arbeiten daheim gesichert. Wo es einmal nicht ausreichen sollte, wird ein gang zur bibliothek und nachschlagen im voluminösen lexikon nicht verdrießen, wenn das zum ziele führt. Oft genug wird sich ergeben, daß eine korrumpirte stelle vorliegt, über die sich die berufensten vertreter des faches nicht einig sind und sich wohl kaum je einigen werden.

Zu erwarten bleiben die weiteren in der sammlung vorgesehenen wörterbücher, zumal das etymologische, dessen man zur ergänzung bedarf.

Von den litterargeschichtlichen elementarbüchern liegt bisher nur der erste band vor: Beckers buch über die ältesten französischen denkmäler und die nationale heldendichtung. Ruhig und sachlich ist der ton, übersichtlich und klar die darstellung. Doch kein trockenes kompendium, dafür sorgt Beckers temperament. Man spürt es überall, wo er seine radikalen ansichten verficht, die sicher die zukunft für sich haben. In erster linie ist da das kapitel über den ursprung der nationalen heldendichtung zu nennen. Er bricht mit den herkömmlichen theorien zugunsten einer realistischen betrachtungsweise, die unter verzicht auf konstruirte zwischenglieder nur mit dem gegebenen rechnet. Wie er dabei zu werke geht, möge die meisterhafte erklärung der entstehung des *Rolandsliedes* zeigen:

„Man kann für die vorlitterarische ausgestaltung des historischen sagenstoffes keine allgemeine theorie aufstellen, sondern muß in jedem konkreten fall die verschiedenen möglichkeiten besonders beurteilen. Ein echt historisches epos ist z. b. das *Rolandslied.* 778 überschritt Karl die Pyrenäen, eroberte Pamplona und erhielt von Saragossa geiseln, auf dem rückweg wurde aber seine nachhut von den basken in den Pyrenäen überfallen, wobei der seneschall Eggihard, der pfalzgraf

Anselm und der befehlshaber der britannischen Mark Hruotland den tod fanden. Wie dies nachtrabsgefecht zum mittelpunkt der Karlssage wurde, und wie Roland die hauptrolle übernahm, das bleibt ein rätsel, wenn man das epos organisch aus den ereignissen herleiten will. Nun liegt aber Roncevaux an der pilgerstraße nach Santiago; auf der paßhöhe, wo 1127 ein hospiz errichtet wurde, erinnerte eine kapelle und ein beinhaus angeblich an Karls durchzug: kam man über Blaye, so sah man in der Saint-Romain-kirche Rolands grab, und im nahen Bordeaux zeigte man in Saint-Seurin ein geborstenes elfenbeinhorn, weihgeschenk eines unbekannten, als dessen hifthorn; so sehen wir um die letzte ruhestätte des karolingischen kriegsmanns die lokalsage geschäftig walten, genährt durch die eifersüchtige rivalität zweier städte; befragen wir aber das *Rolandslied* selber, so erfahren wir, daß die legendenschaffende phantasie auch versucht hat, der knappheit der karolingischen annalen durch den bericht eines angeblichen augenzeugen der Roncevauxschlacht abzuhelfen, durch die *Gesta Francorum* des hl. Ägidius, und wirklich verraten namen wie Marsilie und Olivier die lateinische quelle ... Das aufkommen dieser zufallsbedingten sagen, legenden, anekdoten usw. zieht aber auch nicht die entstehung von liedern als notwendige folge nach sich, daß man etwa sagen könnte: die sage war da, folglich mußte das epos werden. Sondern es gehört wieder die glückliche fügung dazu, daß der mit dem genialen seherauge und schöpfergeist begabte dichter zur geeigneten stunde und in der richtigen stimmung die sagenkunde vernimmt, so daß sie in ihm lebendig wird und ihn zwingt, das innerlich geschaute im liede zu verewigen. Namentlich bei den ersten epen, denen das direkte vorbild noch fehlte, war das zusammentreffen jener günstigen umstände unerläßlich. Ohne Rolands grab in Blaye und ohne Roncevaux' lage am pilgerweg hätte wohl Rolands ruf ewig geschlafen und wäre sein name in Einhards *Vita* ein leerer schall. Hätte aber ein günstiges geschick nicht den schaffenslustigen und schaffenskundigen dichter nach Roncevaux, Blaye und Bordeaux geführt, als man eben die erinnerungen an das nachhutsgefecht wieder sammelte und zur erbauung der pilger wieder lebendig auszugestalten sich mühte, und hätte er beim anblick der bergkuppen und felsenschluchten und beim erzählen seiner gewährsleute nicht die gefallenen franken um sich aufstehen sehen und Rolands hornruf klagend ersterben hören, so besäßen wir kein *Rolandslied* und wäre vielleicht das altfranzösische nationalepos überhaupt nicht vorhanden; denn nur der stimmungsvoll ergriffene und durch hinlängliche kunde unterrichtete sänger konnte die ersten lieder schaffen, die nicht aus schriftlichen quellen künstlich gezogen, sondern aus lebendiger poetischer anschauung hervorgesprossen sind."

Den standpunkt Beckers vertritt unter den französischen romanisten Bédier. In seiner letzten umfangreichen veröffentlichung über die altfranzösische heldendichtung verfolgt er die mittelalterlichen pilgerstraßen und weist für weitere epen ähnliche zusammenhänge zwischen wallfahrtsorten und dichtwerken nach, wie Becker in der zitirten stelle für die *Chanson de Roland*. Er nennt auch Becker ausdrücklich als den, der seine betrachtungsart „vorausgenommen" habe, eine anerkennung, die Becker am ehesten wird zu würdigen wissen.

Fremdsprachliche illustrirte jugendlesebücher, herausgegeben von direktor Fr. Wittmann und prof. G. Schmidt von der oberrealschule in Heidelberg. Heidelberg, Carl Winters universitätsbuchhandlung. I. band. Charles Perrault, *Contes de Fées*. Herausgegeben von G. Schmidt, illustrirt von K. Heilig. 1909. M. 1,—.

Ein reizendes büchlein: gutes papier, schöner, klarer druck und künstlerisch wertvolle farbige bilder. Die auswahl der märchen ist trefflich, durchweg geschichten, die von jeher dem kinderherzen teuer gewesen sind: *Le Petit Chaperon Rouge*, *Les Fées*, *La Barbe Bleue*, *Cendrillon*, *Le Petit Poucet*, *Le Chat Botté*, *La Belle au Bois dormant*, *Peau d'Ane*. Auf anmerkungen ist ganz verzichtet; inhaltlich bieten sich keine schwierigkeiten, und die wenigen altertümlichen wendungen werden sich im unterricht ohne schwierigkeit durch moderne ersetzen lassen. Das bändchen eignet sich vorzüglich als klassenlektüre für anfänger.

Aucassin et Nicolete. Texte critique accompagné de paradigmes et d'un lexique par Hermann Suchier. Septième édition avec une table contenant la notation musicale. Traduction française par Albert Counson. Paderborn, F. Schœningh, Éditeur. 1909.

Suchiers wohlbekannte ausgabe von *Aucassin et Nicolete* liegt in neuer auflage vor mit einigen verbesserungen im kommentar und glossar. Sie bringt endlich das, was man bisher in der mustergiltigen ausgabe der *chantefable* stets mit bedauern vermißte: eine notenbeigabe der gesungenen partien.

Frankfurt a. M. L. Petry.

Bornecque-Röttgers, *La France d'aujourd'hui* avec 101 illustrations et 4 cartes ou plans. Wien, F. Tempsky, Leipzig, G. Freytag. 1910. M. 4,—; 4 kr. 80 h.

Das vorliegende werk, welches der feder derselben verfasser entstammt wie der treffliche *Recueil de morceaux choisis d'auteurs français* (im gleichen verlag) kann allen anderen werken gleichen charakters ebenbürtig an die seite treten. Beginnend mit einem kapitel über *Les grandes époques de l'histoire de France dans les temps modernes* führt es uns in der politischen geschichte bis auf die aktuellsten ereignisse, wie denn überhaupt alle behandelten gebiete mit dem neuesten stand der verhältnisse ausklingen, und zwar nicht etwa im flüchtigen überblick, sondern — und hierin liegt der eine große vorzug des werkes — in eingehender würdigung der letzten jahrzehnte politischer, sozialpolitischer, litterarischer und künstlerischer erscheinungen und entwickelungen. Einen breiten raum nimmt z. b. die geschichte der republik seit 1871 ein; im kapitel *Géographie de la France* sind verkehr, kolonien, eisenbahnlinien neben einer topographie von Paris und dem charakter der bevölkerung, wobei die schattenseiten nicht übersehen werden, zu einem geschlossenen bild zusammengearbeitet. Sehr eingehend, interessant und orientirend ist die *Organisation de la France*, wobei die verfasser gelegenheit nehmen, die französische presse geschickt zu charakterisiren. Dem kap. IV dieser *Deuxième partie* ist der

vorwurf allzugroßer ausführlichkeit m. e. nicht zu ersparen. Dieses zuviel an stoff geht wohl über die anforderungen eines schulbuches hinaus. Der gleiche einwand muß gegen das kap. V *L'Enseignement*, das an sich des interessanten so viel bietet, erhoben werden. Kürzungen wären hier sicherlich von vorteil. Dagegen sind die vergleichende tabelle über alter der schüler und klassenverteilung in Frankreich, Deutschland und Österreich (s. 121), das *menu d'une semaine* der internatsschüler (s. 127), der stoffplan eines *lycée de jeunes filles* (s. 130) sehr instruktiv. Diesen zweiten teil schließt kap. VI über *Armée et Marine* ab, illustrirt durch einige soldatentypen. Die *Troisième partie*: *La France littéraire et artistique* ist hervorragend im rahmen des ganzen, indem sie die reiche geistige und künstlerische entwickelung des heutigen Frankreich fein zu charakterisiren weiß, in geistvoller weise die richtungen des französischen geistes seit 1880 analysirt und sich nicht etwa auf ein summarisches aneinanderreihen von namen beschränkt; nur an einer stelle (s. 187 f.) ist dieser einwand nicht ganz zu ersparen. Im rahmen eines schulbuches wirkt die häufung von namen höchstens verwirrend. Zum erstenmal finden wir in diesem buch eine feinsinnige würdigung der französischen kunstentwickelung seit 1880. Wie ästhetisch bildend und anregend muß dies alles auf den geist des reiferen schülers wirken! Eine *Quatrième partie* orientirt über *La vie et les mœurs françaises*, und die *Appendices* bringen praktische winke über 1. *Les cours organisés en France à l'usage des étudiants étrangers*, 2. *Le service des postes en France*, 3. *Conseils généraux sur la façon d'écrire une lettre*.

Der verlag hat es sich angelegen sein lassen, das überaus empfehlenswerte buch, das sich für die oberklassen höherer lehranstalten in jeder beziehung vorzüglich eignet, durch typische und künstlerische illustrationen reich auszustatten.

Chemnitz. ALFRED SCHREITER.

FR. DE LA FRUSTON, *Écho français*. Conversations françaises sur tous les sujets de la vie pratique. Dreizehnte auflage. Neubearbeitet von JOSEPH AYMERIC. Stuttgart, Wilhelm Violet. 1908. VIII und 135 s. M. 2,—.

Die zahl der hülfsmittel zur erlernung der französischen umgangssprache ist in neuerer zeit immer größer geworden. Zu denjenigen von ihnen, die für unterricht und privatstudium brauchbar sind, ist auch das *Écho français* zu zählen, das nach form und inhalt den an ein solches lehrbuch zu stellenden anforderungen entspricht. Es behandelt in 142 abschnitten die verschiedensten gegenstände des täglichen lebens. Die wandlungen, die sich auf dem gebiete der technik und des verkehrslebens vollzogen haben, sind berücksichtigt. Die französische tagespresse ist mit proben von anzeigen und reklamen vertreten. Beigegeben sind dem buche ein französisch-deutsches wörterverzeichnis, eine tabelle der französischen münzen, eine karte von Frankreich und eine seite aus einem französischen kursbuch.

Altona. H. SCHMIDT.

Boerner-Pilz-Rosenthal, *Lehrbuch der französischen sprache für preußische präparandenanstalten und seminare* nach den bestimmungen vom 1. juli 1901. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner.

I. teil: *Dritte klasse der präparandenanstalten.* 1. aufl. 1906. 102 s. Geb. m. 1,40. 2. aufl. 1907. 104 s. Geb. m. 1,40.

II. teil: *Zweite und erste klasse der präparandenanstalten.* Mit den Hölzelschen bildern der jahreszeiten, einer karte von Frankreich, dem plane von Paris und einer tafel der französischen münzen. 1909. 295 s. Geb. m. 3,20.

III. teil: *Übungsbuch für seminare.* Mit dem Hölzelschen bilde der großstadt, einer karte von Frankreich, einem plane und acht ansichten von Paris. 1907. 167 s. Geb. m. 1,80.

Die vorrede zum ersten teil betont in der aufzählung der eigenheiten des vorliegenden werkes, daß teil I und II der grammatik mit den übersetzungs-, sprech- und aufsatzübungen vereint sei, während das übungsbuch (teil III) nur französische und deutsche übungsstücke enthalte und ein besonderes grammatisches lehrbuch erfordere. Auf leben, abwechselung, frische, auch auf humor sei bei der auswahl der stücke wert gelegt. Durch einzelne gedichte solle der unterricht belebt und dem gemüte rechnung getragen werden. Die beigefügten *Conversations* würden den lehrern an den präparantenanstalten willkommen sein.

Teil I beginnt mit einer, in der 2. auflage praktisch vereinfachten lautlehre. Jede der 20 lektionen besteht aus I. *Exercices.* II. *Conversation.* III. *Grammaire.* IV. *Composition* (anleitung zu freien arbeiten an der hand von fragen, gliederungen), *Exercice de Grammaire* oder *Récapitulation.* Auf jede lektion sollen nach abzug der auf schriftliche klassenarbeiten und lektüre entfallenden zeit drei bis vier stunden verwendet werden.

Zur wirklich „ruhigeren gestaltung des äußeren bildes" der lektionen, wonach die verfasser in der 2. auflage gestrebt haben, wäre es m. e. vor allen dingen nötig, die grammatik gesondert zu drucken, damit die französischen texte — wenn es denn sein muß, *mit* den *Conversations* und *Compositions* usw. — ein geschlossenes französisches sprachganze darstellen. Wie das buch jetzt ist, erscheint es immer noch sehr „unruhig". Ein anfang ist ja schon gemacht: die *Thèmes* sind zusammen gedruckt.

Die zerrissenheit der anlage ist auch ein großer nachteil im teil II. Für die aufstellung der grammatischen regeln ist folgender grundsatz maßgebend gewesen (vorwort zur 1. auflage): „Die regeln sind nicht, wie in manchen anderen lehrbüchern, auf das deutsche hin zugespitzt, um dem übersetzen in das deutsche (*version*) oder in das französische (*thème*) zu dienen, sondern dem französischen sprachgebrauch abgezogen, um diesen zu begreifen und festzustellen. Die hinweise auf das deutsche sollen daher keine übersetzungsregeln darstellen und kommen bei der unterrichtlichen induktion erst an zweiter stelle in betracht". In der 2. auflage sind „nur geringe ergänzungen, streichungen und veränderungen" erfolgt, besonders „einzelne lektionen in ihrer äußeren erscheinung noch ruhiger und übersichtlicher gestaltet." Hoffentlich tritt in einer neuen auflage vollständige ruhe

ein, indem nach art der *thèmes* (d. h. zu deutsch: einzelsätze) auch die anderen übungen von den texten gesondert zusammengedruckt werden. Namentlich die einzelsätze, die unter den übungen in bedenklicher stärke auftreten, müßten auch für sich abgetrennt werden. M. e. wird durch das absondern der übungen jeder art von den grundtexten der lernende zu einem wirklich bewußten ausnutzen der grundtexte erzogen, während bei einer anordnung wie im vorliegenden werke die betätigung gefahr läuft, recht mechanisch zu werden.

Teil III umfaßt 15 lektionen, gegliedert in I. *Grammaire.* II. *Exercice* (lesestück). III. *Thèmes* (zusammenhängende stücke und *sehr viel* einzelsätze). IV. *Conversation.* V. *Composition.* Im anhang folgen: a) *Organisation politique et administrative de la France;* b) *Poésies;* c) *Vocabulaire des conversations;* d) *Acht ansichten von Paris.*

Die französischen lesestücke erscheinen nur recht gut ausgewählt. Der stoff der *thèmes* kommt mir zu reichhaltig vor. Auch stehen diese *thèmes* in zu loser verbindung mit dem stoff der französischen lesestücke und erfordern daher eine unmenge von anmerkungen mit vokabeln und übersetzungshülfen. Auch die *compositions* bedingen m. e. zuviel des einpaukens. Für meinen geschmack wären übungen zur beherrschung des in den französischen lesestücken gebotenen sprachschatzes das gegebene gewesen.

Dr. F. W. Gesenius, *English Syntax.* Translated from the "Grammatik der englischen sprache." Third edition. Reprint completely unchanged. 8th—10th Thousand. Halle, Hermann Gesenius. 1903. 184 s.

Die vorliegende dritte auflage ist ein neudruck der zweiten, von dr. C. E. Aue nach der alten auflage der *Grammatik* umgearbeiteten aus dem jahre 1889. Vor einem menschenalter schon, im jahre 1879, erschien die erste auflage, nach der vorrede bestimmt *for grammatical instruction conducted in the English language, of pupils in the higher classes of schools:* ein ehrwürdiges denkmal aus jener zeit, als man die allerersten versuche anstellte, die englische sprache im unterrichte allgemeiner zu verwenden, und zugleich ein vorbild beharrlicher weiterarbeit. Der wunsch der vorrede zur ersten auflage: *May the book also in its foreign dress prove a useful means of instruction!* hat sich allem anschein nach erfüllt. Das buch stellt ein brauchbares hülfsmittel dar für jene glücklichen anstalten, wo zeit und sprachbefähigung der schüler auch einen betrieb der *grammatik* in der fremdsprache zuläßt. Im allgemeinen kann man ja bei der heutigen stundenzahl dem durchschnitt der schüler englische grammatik in englischer sprache wirklich fruchtbar und auf die dauer nicht nahebringen, aber jedes vorzeichen ist mit freuden zu begrüßen, das eine zeit ahnen läßt, wo die neueren sprachen an höheren lehranstalten in demselben umfange wie die alten sprachen zu ihrem rechte kommen.

Oberl. dr. Hans Strohmeyer, *Sun, Moon, and Stars.* Astronomy for Beginners by Agnes Giberne. Mit drei tafeln. *English Authors.* 121. lieferung. Ausgabe B In auszügen mit anmerkungen in einem anhang. Bielefeld-Leipzig, Velhagen & Klasing. 1909. 126 s. Geb. m. 1,40.

Die ausgabe umfaßt die beiden ersten, eigentlich charakteristischen abschnitte des Giberneschen werkes und ist gedacht als lektüre für ein halbjahr und als erste lektüre, auch aber auf oberen klassen.

Verfasser empfiehlt seine ausgabe zur erweiterung des englischen sprachschatzes, und sicher bietet der stoff reichlich gelegenheit zu englischen sprechübungen, zur wiederholung der astronomischen grundbegriffe unter dem gesichtspunkte der konzentration. Auch Gibernes liebenswürdiger stil würde für das buch sprechen. Aber: einmal müßte doch nebenher sehr viel deutsch zum besseren verständnis erklärt werden. Zweitens sind 126 seiten astronomie, namentlich für ein halbjahr, sehr viel, von dem sehr wenig haften bleiben wird, wenn es nur in der fremdsprache betrieben wird. Täuschen wir uns darin nicht: die aneignung des stoffes leidet unter der fremdsprachlichen besprechung, so empfehlenswert und notwendig auch möglichst viel bewegung in der fremdsprache erscheint. Und zu dem gesichtspunkte der konzentration möchte ich doch hier einmal die frage stellen: weshalb sollen wir neuphilologen denn ganz allein konzentriren? Auf oberen klassen der reformanstalten sollen wir, abgesehen von den schriftlichen übungen, litteraturgeschichte, geschichte, erdkunde, staatsbürgerkunde, schöngeistige erzeugnisse des fremden landes zu ihrem rechte kommen lassen, möglichst in der fremden sprache, und zwar in ganzen vier wochenstunden für das englische, und in dreien für das französische. Ich könnte mir in dieser not den ausweg sehr wohl denken, daß die herren von den anderen fächern, also in diesem falle ein naturwissenschaftler, das englische in seine stunden hineinkonzentrierte, damit der neusprachler bei einer fesselnden und bildenden erzählung oder einer anziehenden geschichtlichen darstellung sich mal von der konzentration erholt und aus der hatz herauskommt. An und für sich liest man, d. h. der gelehrte und gelernte anglist, das buch, wie herausgeber versichert, mit steigendem interesse und wachsender spannung. Nach meinen persönlichen erfahrungen fürchte ich aber, unsere jungen, namentlich im ersten jahr englischen unterrichts, können sich so innig doch nicht in die fremdsprache hineinleben, daß ihnen der anmutige stil so recht nahe tritt.

Prof. dr. J. B. Peters und dr. Adolf Gottschalk, *Kurzer lehrgang der englischen sprache für kaufmännische schulen.* 2. auflage. Leipzig, August Neumanns verlag (Fr. Lucas). 1909. 236 s. Geb. m. 2,80.

Das buch zerfällt in I. *Übungsbuch*, a) erstes, b) zweites unterrichtsjahr. II. *Lesebuch.* III. *Lautlehre.* IV. *Grammatik.* V. *Vokabular zu den englischen stücken.* VI. *Alphabetisches wörterbuch.*

Das buch enthält eine treffliche auswahl von übungs- und lesestücken aus dem täglichen, namentlich dem kaufmännischen leben, in einfacher sprache, von einem engländer auf richtigkeit geprüft. Kaufmännische briefe, formulare, drahtmeldungen, anzeigen sind zur anschauung beigegeben. Mit einer praktischen grammatik und ihrer leicht verständlichen lautschrift stellt das werk ein ausgezeichnetes hülfsmittel dar, angehende kaufleute dem unterrichtsziele zuzuführen: leichte geschäftsbriefe selbständig abzufassen, schwierige zu verstehen und einige übung im mündlichen gebrauch der fremden sprache zu

gewinnen. Die stücke 2, 5, 17, 18, 20, 21 der ersten auflage des lesebuches sind in der zweiten fortgelassen. Das stück *British Coins* ist erleichtert.

Das vorwort versichert, daß nach den ersten zehn lektionen des lesebuches schon mit einer lektüre begonnen werden kann.

Das ganze ist eine schlagende widerlegung der von manchen leuten immer noch selbstgefällig vorgetragenen weisheit, daß wir philologen den bedürfnissen des lebens verständnislos und ablehnend gegenüberständen.

Düsseldorf. H. ELFRATH.

DR. PAUL KIENE, gymnasialprofessor a. d., *Der unheilvolle konflikt.* Zur reform des französischen sprachunterrichts. München, verlag der *Ärztlichen rundschau* (Otto Gmelin). 1910. 73 s. M. 1.40.

Der „unheilvolle konflikt" des titels findet sich in einer stelle von Borbeins kölner vortrag von 1904 wieder, die der verf. übrigens erst s. 39 seiner flugschrift beiläufig zitirt. Borbein spricht von dem oft laut gewordenen wunsche der neuphilologen nach einer herabsetzung der klassenfrequenz, den er zwar für berechtigter hält als das verlangen einer verminderung der schriftlichen hausarbeiten, aber denn doch bedenklich findet. Denn auch eine ganze reihe anderer lehrfächer erhebe den anspruch auf schaffung möglichst kleiner klassen, und somit falle diese forderung der neuphilologen entweder mit dem allgemeinen bedürfnis der lehrer nach erleichterung zusammen, oder sie führe, wenn sie besondere berücksichtigung verlange, zu einem unheilvollen konflikt mit den übrigen kollegen. In Bayern, von dessen verhältnissen K. ausgeht und weiterhin vorwiegend redet, ist die frage besonders akut, weil dort beispielsweise der französische unterricht im gymnasium ohne verstärkte stundenzahl erst in klasse 6 (UII) statt wie in Baden, Württemberg, Sachsen und Preußen in klasse 3 (IV) beginnt, weshalb denn bei der 5. hauptversammlung bayerischer neusprachler in Würzburg 1908 fast einstimmig erklärt wurde, die sofortige vermehrung der französischen stunden in klasse 8 und 9 (UI und OI) um je eine stunde sei unerläßlich, die hinzufügung einer weiteren stunde in 6 dringend wünschenswert. Der verf. ist anderer ansicht. Unter verzicht auf die höchstziffer in 6 empfiehlt er für das bayerische gymnasium: „Es bleibt vorerst bei den 3 + 3 + 2 + 2 französischen stunden. Starke, auch mittelstarke 6. klassen werden während der ersten monate für das französische geteilt. Gruppenunterricht in halben nebenstunden fördert die lautschulung . . ." Das führt uns zu dem vom verf. vorgeschlagenen arbeitsplan, der sich wie ein roter faden durch die neunzehn kapitel des buches hindurchzieht: „Lautschulung bis zur vollkommenheit, durch sätzelernen zum schriftsteller." K. legt wert auf den nachweis (s. 24), daß der empfohlene weg sich zwar nicht mit dem decke, was an den bayerischen schulen geschieht, wohl aber im rahmen der bayerischen instruktion liege. Was er mit guten gründen vor allem geändert zu sehen wünscht, ist die erteilung französischen anfangsunterrichts durch klassische philologen, die zweistündige hinübersetzung nach neunmonatlichem unter-

richt, die dreiteilung (hinübersetzung, herübersetzung, diktat) in der reifeprüfung und das chorsprechen.

Manches in dem plane des verf. ist mir etwas zweifelhaft: so die anfügung halber nebenstunden an den klassenunterricht zum zwecke der gruppenschulung und das jahrelang rastlos betriebene sätzelernen. Aber davon wird sozusagen nur die technik der ausführung berührt. Geradezu herzerfreuend ist die entschiedenheit und wärme, mit der der verf. für das recht der lebendigen sprache, die verlegung des größten teiles der hausarbeit in die schule, die verdrängung aller gekünstelten lesestücke durch echte lektüre und insgesamt für eine wahrhaft ideale auffassung des neusprachlichen lehrerberufes eintritt. Ich wünsche der prächtigen schrift die vielen begeisterungsfähigen leser, auf die sie ein so vollkommenes anrecht hat.

Marburg a. L. W. VIËTOR.

VERMISCHTES.

ENTGEGNUNG UND REPLIK.

Monsieur le Directeur,

Je regrette infiniment que mon modeste compte-rendu, en huit lignes, de l'article de M. Geyer sur les Cours de vacances (*Revue de l'Enseignement des langues vivantes* — août 1910) ait pu provoquer chez lui le besoin d'une «défense» aussi copieuse: près de deux pages! (*Die Neueren Sprachen*, oktober 1910).

Malgré le peu d'intérêt que présente toujours une polémique de ce genre, la réponse de M. Geyer nécessite de ma part quelques explications. Je vous serais reconnaissant de vouloir bien les accueillir dans votre Revue.

Je n'ai jamais songé à reprocher à qui que ce soit, d'user du droit de critique. J'ai écrit, et M. Geyer l'oublie un peu trop: *Le droit* TRÈS LÉGITIME *de critique n'exclut pas* LE TACT. Je tiens beaucoup à ce que l'on ne confonde pas ces deux mots.

Je n'ai jamais dit, par conséquent, que ce droit de critique était *regrettable.* J'ai qualifié de regrettable *la facilité trop grande avec laquelle on en use parfois.* Encore une nuance appréciable. M. Geyer, décidément, m'a bien mal lu ou bien mal compris.

Je ne voudrais pas, en vous adressant cette lettre, dont je vous demande l'insertion, souligner trop durement la violence inutile du ton de M. Geyer, jurant qu'il n'était pas plus PAYÉ par les cours de Besançon que par ceux de Dijon, affirmant que nous voudrions bien pouvoir *mettre une muselière* («den mund verbieten») aux auditeurs allemands de nos Cours de vacances! Mais, puisqu'il croit devoir parler du «sérieux de sa critique» et me qualifier, sans me connaître, de «grognon» parce que je n'ai pas rendu hommage à son *objectivité*, sa *sachliche objektivität*, je ne puis faire autrement que de rappeler ici quelques-unes des appréciations de M. Geyer qui m'ont paru au moins «risquées».

Il a jugé les cours de Nancy (je n'en avais même pas parlé) *nur* AUS SCHEUER ENTFERNUNG *und so zu sagen* INDIREKT!!

Comme il est évidemment très compétent, il a pu reconnaître «SCHON NACH WENIGEN STUNDEN, *daß Dijon eine ferienkurseinrichtung älteren schlages ist.*»

Et que penser de ces jugements?

«Der vorlesung eines gymnasialprofessors über *Parallèle entre le romantisme allemand et le romantisme français* konnte man auch bei bestem willen und bescheidensten ansprüchen kaum geschmack abgewinnen. Übrigens *schenkte ich mir hier die zweite stunde nach dem wenig ermutigenden eindruck der ersten!*

— Von einer vorlesung über *La culture contemporaine en France* habe ich *nur den anfang gehört . . . In den ersten beiden stunden* nur trockene statistik und jahreszahlen; an das thema selbst hält sich die vorlesung nicht, oder richtiger gesagt, sie kommt nicht dazu, denn sie bleibt beständig bei der revolution stehen, während doch über ,zeitgenössisches' gesprochen werden soll. *Es mag sein, daß ich hier nur die ,einleitung' zu genießen bekommen habe, und daß der rest besser war als der anfang. Aber ich glaube, der in frage stehende herr ist, seiner ganzen vorbildung nach, doch nicht der mann, um über ein so komplizirtes thema sprechen zu können.*»

Ai-je eu tort, vraiment, de qualifier de *suspects* pareils témoignages, pareils jugements désinvoltes, et que penser de cette prétention à juger, *en deux heures*, de toute la «vorbildung» d'un professeur?

Je n'ai pas à défendre, ni à apprécier les cours de Dijon que je ne connais pas; mais j'avais le droit, il me semble, de souhaiter en une matière aussi délicate, plus de mesure, *plus de tact, plus de courtoisie;* de relever la légèreté stupéfiante, surtout de la part d'un auditeur aussi peu assidu, avec laquelle M. Geyer a exercé le plus légitime de tous les droits, celui de la critique.

Veuillez agréer, Monsieur le Directeur, avec toutes mes excuses pour cette lettre que j'aurais voulu moins longue, l'expression de mes sentiments les plus distingués.

Paris. GASTON VARENNE,
professeur agrégé au lycée Condorcet.

*

Den nachweis, daß meine kritik anspruch auf „sachliche objektivität“ nicht erheben könne, hat M. Varenne in KEINEM punkte erbracht. Denn

1. habe ich nirgends behauptet oder versucht, ein urteil über die *kurse* in Nancy zu fällen; ich habe lediglich, ohne auch nur im geringsten auf den inneren wert der institution einzugehen, aus rein äußeren gründen den anfänger vom besuche dieser *stadt* abgeraten.

2. Der ironisirende ausfall M. Varennes gegen meine „kompetenz“ ändert daran nichts, daß ich tatsächlich „schon nach wenigen stunden“ das kaliber der kurse in Dijon habe erkennen *können*. Wollte M. Varenne an dieser möglichkeit zweifeln, so würde er damit nur beweisen, daß er von methodischen fragen nicht übermäßig viel versteht. Genau so, wie man beispielsweise im mittelschulbetriebe aus einer einzigen

halben stunde, die man dem unterricht beiwohnt, unschwer die methode des lehrers ersehen kann, genau so kann man bei einem ferienkurs schon von „wenigen stunden" mit sicherheit auf die methodische verfassung der gesamtorganisation schließen. Und das methodische war für mich gerade der springende punkt; durch die einzelausstellungen sollte nur bewiesen werden, daß Dijon „älteren schlag" repräsentirt, d. h. methodisch rückständig ist.

3. Mit gutem gewissen konnte ich mir infolgedessen die zweite stunde der vorlesung über *Parallèle entre le romantisme allemand et le romantisme français* schenken; denn ein vortragender, der sich in *einer* stunde dermaßen am geiste jeder gesunden methodik versündigt, *kann* die sache überhaupt nicht mehr ungeschehen machen. Ich schließe also *nicht* so: weil der eindruck der einen stunde oder gewisser stunden unerfreulich ist, müssen auch alle übrigen stunden und alle übrigen vorlesungen schlecht sein — dies wäre, um mit M. Varenne zu sprechen, allerdings sehr *risqué* —, sondern mein schluß ist der: ein ferienkursus, in dem *solche* (wie die getadelten) darbietungen möglich sind, steht in seinem methodischen gesamthabitus nicht auf der höhe.

4. Ähnlich verhält es sich mit der vorlesung über *La culture contemporaine en France*, bezüglich deren mich M. Varenne übrigens gründlich mißverstanden hat. Ich behaupte nämlich mit keinem worte, daß ich aus der qualität der vorlesung auf die „vorbildung" des in frage kommenden herrn schließen will, sondern ich sagte, daß seiner tatsächlichen vorbildung nach der vortragende für die behandlung eines so komplizirten themas wohl nicht der mann sein dürfte. Und das sind grundverschiedene gedanken! Mit dem wort „vorbildung" spielte ich auf etwas ganz anderes an, das ich hier nicht näher zu erörtern brauche.

Der gegen mich erhobene vorwurf des leichtsinnigen, weil angeblicherweise nicht auf genügende unterlagen sich stützenden kritisirens fällt damit in sich zusammen.

Schließlich täuscht sich M. Varenne auch noch in einem anderen punkte: ich habe ihn nämlich ganz richtig gelesen, ganz richtig verstanden, und den satz, in dem er die berechtigung der kritik anzuerkennen scheint, durchaus nicht übersehen. Eingegangen bin ich darauf allerdings nicht, weil dies ja nur ein wortgeplänkel ist. Denn: was nützt die anerkennung dieses rechts, wenn seine zu tadelndem ergebnis gelangende ausübung als taktlosigkeit gedeutet wird? So macht es M. Varenne, und damit annullirt er die anerkennung des kritikrechts; was er mit der einen hand gibt, nimmt er mit der andern. Diese identifizirung abfälliger kritik mit mangel an takt ist der ausfluß — sagen wir es offen — einer übergroßen empfindlichkeit; und hier trennen sich allerdings unsere auffassungen vom rechte der kritik. Der deutung, die meine äußerungen auf seiten meines regulären lesepublikums bisher gefunden haben — einer deutung, die von der auffassung des M. Varenne allerdings wesentlich abweicht — hat ja kürzlich einer der mitherausgeber der *N. Spr.* ausdruck verliehen. M. Varenne wird somit weder nach der einen noch nach der anderen richtung hin die leser davon überzeugen können, daß mein urteil mit mißtrauen aufzunehmen sei.

Leipzig-Gohlis. Ludwig Geyer.

MITTEILUNG.

Auf A. Schröers in den *N. Spr.*, s. 303—311 unter dem titel *Zu meiner beurteilung von W. Horns hist. neuengl. grammatik* erschienene entgegnung auf meinen aufsatz *Anglia-beiblatt* XX, 273 ff. habe ich im *Anglia-beiblatt* XXI, 349—352 (november 1910) geantwortet.

Gießen. WILHELM HORN.

*

Wir möchten der vorstehenden mitteilung nur hinzufügen, dass wir zur aufnahme einer sachlich gehaltenen antwort auch unsererseits bereit gewesen sind. Mit dem uns bereits vorliegenden, für das dezemberheft aber zu spät eingelaufenen „schlußwort" herrn prof. Schröers werden wir nun die angelegenheit für die *N. Spr.* beenden. *D. red.*

WIE SIR HARRY JOHNSTON[1] DIE WELT SIEHT.

1. I think the British Empire the most beneficent institution ever brought into existence, with all its faults, little stupidities, pharisaism and tiny brutalities.

2. I don't think any of the subject or coloured races in the Empire at present fit to govern themselves with complete fairplay, Christianity and stable civilisation. But that is no reason why we should *never* hold out hopes of their being able to do so. What would a schoolboy think if the master said: "My lad! you will *always* be at school. You will *always* have to play that silly cricket. You will never be allowed to go out of bounds or remain out after half past eight. And you always go on doing lessons!" Why, in time the whole school would mutiny! Therefore I thoroughly approve of these cautious measures of representative government in India, I thoroughly endorse the limited suffrage accorded to the populace in the West Indies, and I approve the cautiousness—water must be let out slowly till at last its current is manageable.

3. I believe that the White race originated in Europe; I believe it has been the redeeming race of the World, at the bottom of all great inventions, all great religions, all types of physical beauty. I believe it to be—in the lump—physically stronger, mentally wiser, handsomer, taller (in the aggregate), and generally superior to any other human race or sub-species. So much for the *pure* white man of Europe, Northern Asia, North Africa, Neo-America and Neo-Australasia. But, *noblesse oblige*; and there is nothing in this to discourage the other sub-species and blends of the human type from hoping, through strivings with nature similar to those undertaken by our remote forefathers, to rival us some day; perhaps to replace us. Hard work tempered by Christianity should be the test and the appeaser of racial worth and emulation. F. D.

[1] In *The Negro in the New World.*

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

DIE NEUEREN SPRACHEN.

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XVIII. JANUAR 1911. Heft 9.

SULLY PRUDHOMME.[1]

Im jahre 1865 erschien in Paris ein gedichtband, von dem Sainte-Beuve sagte: *Il révèle, si je ne m'abuse, un nouveau mouvement dans la poésie et comme le frémissement d'une aurore encore incertaine* (Walch, *Anthologie* I, s. 302). Das büchlein brachte neues, weil der dichter sich nicht scheute, bisher vernachlässigte faktoren der modernen kultur poetisch zu behandeln. Und zwar gehörten diese faktoren zum tiefsten der modernen kultur, und doch hatten sie bisher kein hausrecht in der dichtung gehabt. Alles andere, liebe, lust und leid, eitelkeit und zorn, naturverehrung und kunstliebhaberei, ge-

---

[1] Quellen und abkürzungen:

Œuvres de Sully Prudhomme (Paris, Lemerre 1883—97):
- *Poésies* 1865—67:
  - *Stances et Poèmes* (St.) u. a.
  - *Les Epreuves* (Epr.).
- *Poésies* 1868—78:
  - *Les Solitudes* (Sol.).
  - *Les Vaines Tendresses* (Tdr.).
  - *Les Destins.*
  - *Le Zénith* u. a.
- *Poésies* 1878—79:
  - *Lucrèce, De la Nature des Choses,* 1er Livre.
  - *La Justice* (Just.).
- *Poésies* 1879—88:
  - *Le Prisme* (Pr.).
  - *Le Bonheur* (Bonh.).

Benützte werke:

L. Karl, *Sully Prudhomme.* Leipzig, 1907.
E. Zyromski, *Sully Prudhomme.* Paris, Collin, 1907.

schichte und politik, archäologie und exotik hatte längst einlaß gefunden in den tempel der poesie. Nur zwei kinder der modernen kultur waren noch ausgeschlossen, ihnen schien das festgewand zu fehlen: die naturwissenschaft und die philosophie. Da kam jener dichter, führte sie die stufen hinauf, geleitete sie zum altar und machte sie zu den priesterinnen, die den tempel der poesie erst seiner höchsten bestimmung weihen sollten. Der dichter war Sully Prudhomme. Er ist eine völlig eigenartige persönlichkeit, aber eine persönlichkeit, wie sie nur das 19. jahrhundert hervorbringen konnte.

Stilles wesen, zarteste feinfühligkeit, verhaltene leidenschaftsglut, tiefer sittlicher ernst, mathematisch scharfes denken, unermüdliches seelisches ringen scheiden ihn von der masse der menschen, sondern ihn auch vom durchschnitt der dichter und stellen ihn selbst unter den großen auf einen einsamen platz.

Einsam ist er schon im *collège* gewesen; er gehörte, wie er selbst sagt, zu den sanften und mädchenhaften, die sich vom lärmenden spiel der kameraden fern halten. Der schweigsame zog sich allezeit leicht in sich selbst zurück, denn er war feinfühlig. Feine saiten schwingen leicht; der leichteste windeshauch erregt sie zu wehmütiger melodie: so leicht und tief erregbar war Sully Prudhomme. Er fürchtet die musik *comme une jouissance excessive et traîtresse, comme un cruel délice* (Bonh. 206); sie ist ein becher, der den durst nie stillt,

> *Coupe à la fois offerte et refusée au cœur,*
> *Dont il sent le parfum sans goûter la liqueur* (Bonh. 207).

Er liebt die *zarten* empfindungen, darum spricht er so häufig von *caresse*, duft ist ihm die köstlichste empfindung (Bonh. 163). Starke reize sind ihm gift: das schwüle aroma der treibhauspflanze berauscht und tötet, der balsamische duft des veilchens erquickt und erneut die seele (*Les Serres et les Bois*, Sol. 21), In seinem leicht erregbaren gemüt steigert sich das gefühl für schönheit zur eifersüchtigen leidenschaft. Wie die geliebte vorher keinem anderen gehört haben darf, so soll der mai ihm als erstem seine schönheit erschließen, er will der *premier amant de la terre* sein (*Printemps oublié*, St. 7). Entweiht ist der genuß, den ein anderer schon genoß, entweiht ist die liebe, welche die leute sehen (*Ne nous plaignons pas*, Sol. 23). Er bittet seine geliebte um verzeihung für die

verse, die er nach art der anderen sang; zarte verse will er ihr weihen, die nur sie versteht:

Pareils à la veilleuse et doux comme sa flamme,
Ces vers, faits seulement pour la nuit de votre âme,
Aussitôt pâliront, si le monde les lit.

(*Envoi*, Epr. 300.)

Vertieft werden seine empfindungen durch skepsis: Er kennt das irrationale der gefühlswelt; er weiß, daß erfüllung der tod der süßen sehnsucht ist; nur eine stunde genießen liebende das glück; ein irrtum ist's, wenn sie sich hatten träumen lassen, es bleibe ewig neu:

Moins ému, leur baiser ne sourit ni ne pleure,
Le nid de leur tendresse en devient le tombeau.

(*De loin*, Sol. 87.)

Beneiden wir drum die liebenden nicht, die am erhofften ziele sind:

Ils se disent heureux; mais, dans leurs nuits sans fièvres,
Leurs yeux n'échangent plus les éclairs d'autrefois;
Déjà sans tressaillir ils se baisent les lèvres,
Et nous, nous frémissons rien qu'en mêlant nos doigts.

(*Ne nous plaignons pas*, Sol. 23.)

Überhaupt ist abstumpfung das unvermeidliche schicksal des menschen; darum wünscht sich der dichter eine wiedergeburt:

Je voudrais, les prunelles closes,
Oublier, renaître, et jouir
De la nouveauté, fleur des choses,
Que l'âge fait évanouir.

(*Renaissance*, St. 101.)

Mächtiges gefühlsleben soll seine seele ausfüllen, darum ist seine losung vollgenuß oder — askese; alles oder nichts:

J'ai deux tentations, fortes également:
Le duvet de la rose et le crin du cilice.
— — — — — — — — — — — —
Un jeûne incorruptible, ou bien l'ivresse entière.

(*Tout ou Rien*, Epr. 321.)

Tatsächlich hat er einmal daran gedacht, dominikaner zu werden. — Leicht verwundbar ist ein solches dichtergemüt. Es

gleicht der vase, die ein unvorsichtiger fächer nur streift: ein feiner riß entsteht, er breitet sich langsam, aber sicher aus — noch die kleinste berührung, und sie liegt in scherben. (*Le vase brisé*, St. 11.)

In der *liebe* hat der dichter solche bittere erfahrung gemacht. Sein erstes wort von liebe lautet:

On m'a blessé, je n'aime plus. (*Un songe*, St. 35.)

Ein unwillkürlicher tränenausbruch des dichters scheint der geliebten mißfallen zu haben. (*Séparation*, St. 66.) Da gibt er liebeshoffnung und liebesversuch für immer auf. Sie existirt ja wohl irgendwo, sie, die für ihn geschaffen ist, aber wie soll er sie aus der menge herausfinden?

Un jour, mais je sais trop ce que l'épreuve en coûte,
J'ai cru la voir sur mon chemin,
Et j'ai dit: «C'est bien vous.» Je me trompais sans doute,
Car elle a retiré sa main.

Depuis lors, je me tais; mon âme solitaire
Confie au Dieu qui sait unir
Par les souffles du ciel les plantes sur la terre
Notre union dans l'avenir,

A moins que, me privant de la jamais connaître,
La mort déjà n'ait emporté
Ma femme encore enfant, toi qui naissais pour l'être
Et ne l'auras jamais été. (*Ma Fiancée*, St. 65.)

Aber seine erste liebe bleibt ihm unvergeßlich und bleibt seine letzte. (*Qui peut dire*, St. 90.) Es war sein verhängnis:

L'amante que j'ai, je ne l'ai pas choisie,
Je ne pourrais pas plus la changer que ma sœur.
— — — — — — — — — — — — — —
Hélas! je ne peux pas souffler comme un flambeau
L'œil bleu pâle qui luit dans mon cœur solitaire.
(*Fatalité*, Epr. 309.)

Er leidet unter seiner einsamkeit:

Prière.

Ah! si vous saviez comme on pleure
De vivre seul et sans foyers,
Quelquefois devant ma demeure
Vous passeriez.

Si vous saviez ce que fait naître
Dans l'âme triste un pur regard,
Vous regarderiez ma fenêtre
Comme au hasard.

Si vous saviez quel baume apporte
Au cœur la présence d'un cœur,
Vous vous assoiriez sous ma porte
Comme une sœur.

Si vous saviez que je vous aime,
Surtout si vous saviez comment,
Vous entreriez peut-être même
Tout simplement. (Tdr. 134.)

Starke triebe hat er empfunden. Aber seine triebe haben ihn nicht fortzureißen vermocht; stolz und *ernst* haben sich unerschütterlich dagegen angestemmt:

Contre un servile amour toute ma fierté crie.
(*Inquiétude,* Epr. 304.)

Er verabscheut das sinnliche liebesbegehren. Wann wird der *wille* die begierde bewältigen, wie der tierbändiger den tiger? fragt er sich (*Combats intimes,* Sol. 72). Die sinnlichkeit ist nur der irregeleitete drang nach schönheit und seelenvereinigung. Irregeleitet, denn das ideal der schönheit ist nie verkörpert (*Evolution*, Tdr. 200; *Souhait*, Tdr. 205), und die vereinigung der seelen ist unmöglich (*Les Caresses,* Sol. 80). Indem die sinnlichkeit nun zum niedersten herabsteigt, wird sie zur profanirung:

Beauté qui rends pareils à des temples les corps,
Es-tu donc à ce point par les dieux conspuée
De descendre du ciel sur la prostituée?

Beauté, retourne au ciel, va-t'en, tu te profanes;
Fuis et n'avilis point aux pieds des courtisanes
Le génie et l'amour qui n'y cherchent que toi.
(*Profanation,* Epr. 306.)

Auch sein lebhaftes *mitgefühl* stimmt den dichter immer wieder ernst. Er denkt grübelnden sinnes an alle die, welche das leben verkürzt hat: einer häßlichen widmet er ein gedicht und bedauert, daß er zu jung ist, als daß er sie lieben könnte

(*La Laide*, Sol. 40). An ganz unerwarteter stelle stößt er auf sittliche oder soziale probleme. Er sieht die steinernen Venusgestalten im museum wohl untergebracht; da muß er daran denken, wie viele lebende frauen kein obdach haben. Munter springen die mädchen des dorfes umher; aber bald werden sie sklavinnen mühsamen feldgeschäfts, endloser nadelarbeit sein, und, was das schlimmste ist,

Paris les compte, il les guette, et je tremble
Que mon propre baiser ne les perde avant toi.
(*Sonnet*, St. 117.)

Wie das gewissen zum hauptpfeiler seiner sittlichen weltanschauung wird, werden wir später sehen. Er gründet die sittlichen forderungen aber auch auf eine praktische überlegung:

UN SONGE.

Le laboureur m'a dit en songe: «Fais ton pain,
Je ne te nourris plus, gratte la terre et sème.»
Le tisserand m'a dit: «Fais tes habits toi-même.»
Et le maçon m'a dit: «Prends la truelle en main.»

Et seul, abandonné de tout le genre humain
Dont je traînais partout l'implacable anathème,
Quand j'implorais du ciel une pitié suprême,
Je trouvais des lions debout dans mon chemin.

J'ouvris les yeux, doutant si l'aube était réelle:
De hardis compagnons sifflaient sur leur échelle,
Les métiers bourdonnaient, les champs étaient semés.

Je connus mon bonheur et qu'au monde où nous sommes
Nul ne peut se vanter de se passer des hommes;
Et depuis ce jour-là je les ai tous aimés. (Epr. 353.)
(Vgl. *Action*, Epr. 349, *La Patrie*, Epr. 351.)

Noch ist die sittlichkeit der menschen weit entfernt von der allumfassenden sympathie; ihre gebräuche, ihr recht, ihre ehre sind heuchlerische selbstsucht (*La Vertu*, Tdr. 214). Zwar ist der schwache und enterbte nicht ganz ohne schutz: die *Charité* nimmt sich seiner an (*La Charité*, Poés. div. 310), aber diese ist nur ein unvollkommener ersatz für die *Justice*. — Prudhomme selbst hat im leben wiederholt beweise seiner edlen gesinnung gegeben, so wenn er 1870 freiwillig trotz kränklichkeit der

mobilgarde beitrat, oder wenn er den ihm erteilten Nobelpreis jungen dichtern zugute kommen ließ. Er ist das seltene bild eines mannes, dessen gesamte kräfte gelenkt werden vom willen, der seinerseits auf die stimme eines feinfühligen gewissens hört.

Sein eigenstes wesen, das haben wir eben gesehen, führt Sully Prudhomme hinaus aus der engen kammer der persönlichen interessen auf das weite feld der gesamten menschheit. Nicht was *er* fühlt, sondern was *der mensch* fühlt, nicht was *er* sinnt, sondern was *der mensch* sinnt, nicht was *er* erstrebt, sondern was *der mensch* erstrebt, erklingt immer stärker im orchester seiner verse. Schon in seiner ersten dichtergabe, den *Stances et Poèmes,* die 1865 veröffentlicht wurden, zeigen überschriften wie *L'Habitude, L'Imagination, La Mémoire, Ici-bas, Le Monde des Ames, La Poésie,* daß er uns nicht immer nötigt, zu ihm zu kommen, sondern daß er mit uns auf gemeinsamem boden zusammentrifft. Sogar wahrheiten, die wir für so platt halten, daß wir uns scheuen, sie nur auszusprechen, werden von ihm ergreifend formulirt. Was ist das schon erwähnte gedichtchen *Renaissance* in seinem logischen gehalte anderes, als die alltägliche erfahrung, daß die gewohnheit abstumpft, und wie ernst bringt er die tragweite dieser banalen wahrheit zum ausdruck!

Dieser zug seines geistes zum allgemeinen — der ihn z. b. von den romantikern unterscheidet — steht im ursächlichen zusammenhang mit seiner vorliebe für die naturwissenschaften, und zwar vermutlich im zusammenhang der wechselwirkung. Die naturwissenschaft befruchtet seine dichtung, denn gewaltigeren eindruck als ein zufälliger anblick in der natur machen auf ihn ihre ewigen gesetze.

Le Rendez-vous.

Il est tard; l'astronome aux veilles obstinées,
Sur sa tour, dans le ciel où meurt le dernier bruit,
Cherche des îles d'or, et, le front dans la nuit,
Regarde à l'infini blanchir des matinées.

Les mondes fuient pareils à des graines vannées;
L'épais fourmillement des nébuleuses luit;
Mais, attentif à l'astre échevelé qu'il suit,
Il le somme, et lui dit: «Reviens dans mille années.»

Et l'astre reviendra. D'un pas ni d'un instant
Il ne saurait frauder la science éternelle;
Des hommes passeront, l'humanité l'attend;

D'un œil changeant, mais sûr, elle fait sentinelle,
Et, fût-elle abolie au temps de son retour,
Seule, la Vérité veillerait sur la tour. (Epr. 364.)

Es bedarf nun wohl keines beweises mehr, daß auch reine verstandeserkenntnis die phantasie entzündet, das gefühl packt, erschüttert und erhebt. Verstand und wissenschaft sind kalt wie stahl und stein, aber wie stahl und stein sind sie auch fähig, mächtige gluten zu entfachen. Prudhomme hat sich selbst darüber ausgesprochen: *Certes Homère est admirable, mais aucun passage de ses poèmes n'a fait courir dans tout mon être le frisson d'enthousiasme que j'ai ressenti quand, pour la première foi, mon imagination a suivi l'élan de ma pensée dans l'espace infini pour m'y représenter le peuple innombrable des astres soumis à la loi si simple de Newton. J'admire l'intuition du génie de Shakespeare, quand il nous révèle par un mot ce qui se passe dans le secret repli du cœur; mais, si le cœur est un abîme, le ciel en est un autre, et le doigt de Le Verrier marquant dans le ciel, sur la foi de ses calculs, la place précise d'une planète inconnue, me remplit d'un étonnement sublime qui ne remue pas moins le poète en moi.* (Zyromski 182f.) Darum sind auch die gesetze der sternenwelt ein beliebtes motiv seiner dichtung. Die gesetze nennt er geradezu *les beautés éternelles de l'Univers* (Bonh. 289). (Vgl. auch *Le Monde des âmes*, St. 41.)

Und doch sind es gerade diese gesetze, die ihm seine herzenspoesie entrissen, die seinem *kinderglauben den boden entzogen* haben.

LA GRANDE OURSE.

La Grande Ourse, archipel de l'Océan sans bords,
Scintillait bien avant qu'elle fût regardée,
Bien avant qu'il errât des pâtres en Chaldée,
Et que l'âme anxieuse eût habité les corps.

D'innombrables vivants contemplent depuis lors
Sa lointaine lueur aveuglément dardée;
Indifférente aux yeux qui l'auront obsédée,
La Grande Ourse luira sur le dernier des morts.

Tu n'as pas l'air chrétien, le croyant s'en étonne,
O figure fatale, exacte et monotone,
Pareille à sept clous d'or plantés dans un drap noir.

Ta précise lenteur et ta froide lumière
Déconcertent la foi: c'est toi qui la première
M'as fait oublier mes prières du soir. (Epr. 319.)

Wo blinde gesetze walten, da ist das schalten eines gütigen weltregenten ausgeschlossen; so folgert er (vgl. *Les Hasards*, Pr. 52). Und so löst er sich denn in schweren inneren kämpfen von dem glauben, den er daheim bei der frommen mutter und schwester tief ins herz geschlossen hat.

La Prière.

Je voudrais bien prier, je suis plein de soupirs!
Ma cruelle raison veut que je les contienne.
Ni les vœux suppliants d'une mère chrétienne,
Ni l'exemple des saints, ni le sang des martyrs,

Ni mon besoin d'aimer, ni mes grands repentirs,
Ni mes pleurs, n'obtiendront que ma foi revienne.
C'est une angoisse impie et sainte que la mienne:
Mon doute insulte en moi le Dieu de mes désirs.

Pourtant je veux prier, je suis trop solitaire,
Voici que j'ai posé mes deux genoux à terre:
Je vous attends, Seigneur; Seigneur, êtes-vous là?

J'ai beau joindre les mains, et, le front sur la Bible,
Redire le Credo que ma bouche épela,
Je ne sens rien du tout devant moi. C'est horrible.

(Epr. 317.)

(Vgl. *La Lutte*, Epr. 322; *Intus*, St. 37.)

Ungehört wie sein stoßgebet verhallt auch der notschrei der leidendenden menschheit im unendlichen (*Cri perdu*, Epr. 320). Wenn sich also kein *gott* zu erkennen gibt, wie ist denn da die menschheit auf die gottesvorstellung gekommen? Sie ist entsprungen aus dem bedürfnis jedes lebewesens, ein höheres zu verehren, und sie hat jederzeit der erreichten kulturstufe der menschheit entsprochen (*Le Tourment divin* IV, Pr. 73). Die jetzige kulturstufe steht unter dem zeichen der wissenschaft. In der wissenschaft bleibt aber für gott nur raum als *Cause des Causes* oder als *le Tout, l'Infini* (*Le Lever du*

Soleil, St. 127; *Les Dieux*, Epr. 325). Freilich ist es schwer zu begreifen, daß das all gott sein soll, ohne sich dessen bewußt zu sein (*Scrupule*, Epr. 326). Diese höchste gottesvorstellung ist die trostloseste, denn

Tout n'est personne et ne peut être aimé!
(*Le Tourment Divin*, Pr. 74.)

Dieser gott hat nie strafend geschlagen, nie lohnend gesegnet: er thront in unbekümmerter majestät, und lächelnd zermalmt er, der unendliche, den armen endlichen menschen (*Mon Ciel*, St. 173).

Wie auf das gottesproblem, so kommt Prudhomme von seinem naturwissenschaftlichen gedankenkreis aus auch auf das *problem des verhältnisses von stoff und geist*, von leib und seele. Als er sich an seinen früh verstorbenen vater erinnert, fragt er sich:

Quelle existence ai-je rendue
A mon père en me souvenant?
Quelle est donc en moi l'étendue
Où s'agite ce revenant? (*La Mémoire*, St. 27.)

Es weist es ab, die seele mit der materie zu identifiziren:

L'AME.

J'ai dans mon cœur, j'ai sous mon front
Une âme invisible et présente:
Ceux qui doutent la chercheront;
Je la répands pour qu'on la sente.

Partout scintillent les couleurs,
Mais d'où vient cette force en elles?
Il existe un bleu dont je meurs,
Parce qu'il est dans les prunelles.

Tous les corps offrent des contours,
Mais d'où vient la forme qui touche?
Comment fais-tu les grands amours,
Petite ligne de la bouche?

Partout l'air vibre et rend des sons,
Mais d'où vient le délice intime
Que nous apportent ses frissons,
Quand c'est une voix qui l'anime?

J'ai dans mon cœur, j'ai sous mon front
Une âme invisible et présente:
Ceux qui doutent la chercheront;
Je la répands pour qu'on la sente. (St. 47.)

Freilich etwas einheitliches und unveränderliches ist die seele nicht:

Ether.

Quand on est sur la terre étendu, sans bouger,
Le ciel paraît plus haut, sa splendeur plus sereine;
On aime à voir, au gré d'une insensible haleine,
Dans l'air sublime fuir un nuage léger;

Il est tout ce qu'on veut: la neige d'un verger,
Un archange qui plane, une écharpe qui traîne,
Ou le lait bouillonnant d'une coupe trop pleine;
On le voit différent sans l'avoir vu changer.

Puis un vague lambeau lentement s'en détache,
S'efface, puis un autre, et l'azur luit sans tache,
Plus vif, comme l'acier qu'un souffle avait terni.

Tel change incessamment mon être avec mon âge,
Je ne suis qu'un soupir animant un nuage,
Et je vais disparaître, épars dans l'infini.
(Epr. 338.)

Materialismus und spiritualismus haben gleichermaßen unrecht. Stoff und geist sind nicht verschiedene substanzen, sondern nur verschiedene *ordres de phénomènes* der einen substanz (*Lucrèce*, préf. LXI). Die bausteine dieser monistischen substanz sind die als kraftzentren und bewußtseinskeime gedachten atome. Die materie ist ewig, um so mehr muß die substanz ewig sein (*Métaphysique*, Pr. 66). Daraus folgt auch für das einzelwesen ewigkeit:

Mon être ne peut commencer ni finir.

Diese philosophie senkt des dichters seele in tiefen *pessimismus*. Die welt ist ohne sinn, ein *tourbillon maudit des atomes* (*La Vie de loin*, Epr. 343). Und was ist der einzelne?

Mon corps, vil accident de l'éternel ensemble;
Mon cœur, fibre malade aux souffrantes amours;
Ma raison, lueur pâle où la vérité tremble;
Mes vingt ans, pleurs perdus dans le torrent des jours;
Voilà donc tout mon être! (*A un Trappiste*, St. 176.)

Dunkel ist das woher und wohin des einzelnen wesens.

Devant moi la vie inquiète
Marche en levant sa lampe d'or,
Et j'avance en tournant la tête
Le long d'un sombre corridor.

D'où vient cette folle? où va-t-elle?
Son tremblant et pâle flambeau
N'éclaire ma route éternelle
Que du berceau vide au tombeau.

— — — — — — — — — —

Cherchant en vain mes destinées,
Mon origine qui me fuit,
De la chaîne de mes années
Je sens les deux bouts dans la nuit.

L'histoire, passante oublieuse,
Ne m'a pas appris d'où je sors,
Et la terre silencieuse
N'a jamais dit où vont les morts.

(*La Mémoire* II, St. 29.)

Das leben bringt ungestilltes sehnen, vielen bitteres elend und dem, der mit glücksgütern gesegnet ist, vorwürfe des gewissens. (*Vœu,* Tdr. 231.) Niemand würde das leben wünschen, wenn er es vorher überblicken könnte (*La Vie de loin*, Epr. 343). Darum bringt der dichter für seine person ein gelübde der keuschheit:

Du plus aveugle instinct je me veux rendre maître,
Hélas! non par vertu, mais par compassion;
Dans l'invisible essaim des condamnés à naître,
Je fais grâce à celui dont je sens l'aiguillon.

Demeure dans l'empire innommé du possible,
O fils le plus aimé qui ne naîtra jamais!
Mieux sauvé que les morts et plus inaccessible,
Tu ne sortiras jamais de l'ombre où je dormais.

(*Vœu,* Tdr. 230) (vgl. *Les Destins* II, 334.)

Besser nie geboren als gestorben, denn alle existenz ist ewig, und ewigkeit ist qual.

Tu ne peux mourir qu'un moment,
Un fouet voltige sur ton somme . . .

Oh! penser éternellement!
Je suis épouvanté d'être homme.

(*Toujours*, St. 196.)

Aber es gilt der schwermut den abschied zu geben. Denken hat in des zweifels nacht gestürzt, denken muß auch das licht der hoffnung entzünden. Freilich ist es eine mühsame arbeit. Wenn die kraft nur standhält, bis sich die dunkle blume des gedankens entfaltet! (*La Pensée*, Sol. 49; vgl. *La Philosophie*, Pr. 63.) Dieses geistige ringen ist auch des dichters vornehmste aufgabe. Prudhomme hat sich nie in seinem weltschmerz vor der welt drapirt; an Musset tadelt er, daß ihm der männliche mut des ringens fehlt; er selbst aber läßt sich nicht von der verzweiflung zu boden drücken:

Et dussé-je, si rien ne t'entame, ô Nature,
Sphinx horrible et charmant, te prendre à la ceinture,
Et dans un cri forcé t'arracher ton secret,
Corps à corps avec toi je lutterai sans trève!
A nous deux maintenant! Parle, me voilà prêt,
Je ne suis plus l'Œdipe alangui par le rêve.

(*La Just.* 64; vgl. *La Rêverie*, Pr. 11.)

(Schluß folgt.)

Stuttgart. N. Hohbach.

DIE PSYCHOLOGIE DER CHARAKTERE IN DEN ROMANEN GEORGE MEREDITHS.

(Fortsetzung.)

Eine in ästhetischer hinsicht weit höher stehende gestalt ist Nevil Beauchamp. Ihn hat Meredith unter den männlichen charakteren mit der größten intellektuellen begabung ausgestattet. Als die komplizirtesten gebilde auf dem gebiete des vorstellungslebens habe ich schon vorhin einmal die ideen erwähnt. An dem aufbau der ideen nun ist in reichem maße das gefühlsleben mitbeteiligt, und wir können hier wieder den engsten zusammenhang zwischen vorstellungs- und gefühlsleben beobachten. Nevils flammender patriotismus und tiefes

soziales gefühl haben im verein mit seinem hochentwickelten intellekt einen großen reichtum politischer und sozialer ideen in ihm erzeugt. Kant hat die vernunft als das „vermögen der ideen“ erklärt, und wenn wir zugeben wollen, daß die vernunft es „mit den bestimmungen von wert und zweck zu tun“ hat, daß sie einstehen muß „für die richtigkeit der grundsätze des denkens und des handelns“,[1] so müssen wir Nevil diese vernunftbegabung, im höchsten sinne des wortes, zuerkennen. Auf grund der verstandesbegabung allein fällen wir keine werturteile über einen menschen, denn der verstand als solcher ist „klug, listig, berechnend“, „die zwecke sind dem verstande gleichgültig.“[2] Deshalb auch ist uns Nevil eine viel sympathischere figur als Alvan, von dessen ideen wir wohl noch gelegentlich erfahren, die wir aber nicht als triebfedern seines handelns kennen lernen. Wie schon an dem zustandekommen der ideen wesentlich gefühle mitbeteiligt sind, so sind auch die fertigen ideen mit einem außerordentlich reichen gefühlston ausgestattet und sind, durch das medium der gefühle, die triebfedern des handelns für den menschen, wofür geschichte und leben tausende von beispielen liefern. Auch Nevil läßt sich von seinen ideen in allen seinen handlungen leiten, und er ist der in allen seinen handlungen konsequenteste charakter, den Meredith geschaffen hat. Von ihm gilt besonders, was Meredith in einem anderen roman über seine kunst sagt, dass er bestrebt sei, *to render events as consequent to your understanding as a piece of logic, through an exposure of character.* (A. M. 551.) Was seine vernunft und seine gefühle ihm vorschreiben, das setzt er sofort mit unerbittlicher konsequenz in die tat um. So verstanden, können wir gelten lassen, was der kritiker Curle von Nevil sagt: *his ideas are not only logical in theory, . . . but carried out with a logical and modest conciseness of action.*[3] So ist die handlung des romanes wesentlich bedingt durch ideen, und Meredith sagt mit recht: *men, and the ideas of men, which are . . . actually the motives of men in a greater degree than their appetites: these are my theme.* (B. C. 6.)

Dasselbe ist der fall, wenn auch in ganz anderer weise,

---

[1] Waitz, *Lehrbuch der psychologie.* S. 624.
[2] Ebenda. S. 625.
[3] Curle. S. 141.

in dem roman *Lord Ormont and his Aminta.* Wird Nevil in seinem handeln vorwiegend durch politische und soziale ideen geleitet, so ist Matthew Weyburn für pädagogische ideen begeistert. In diesem romane finden wir keine so reich bewegte äußere handlung, dafür aber stellt er eine meisterhaft gezeichnete psychologische entwicklung dar, die besonders in der psyche Amintas sich abspielt. An dieser haben die pädagogischen ideen Matthew Weyburns großen anteil, ohne dass sie sich etwa tendenziös allzusehr in den vordergrund drängten. Während Aminta anfänglich dem schulmeisterberuf, dem Matthew Weyburn entgegengeht, große verachtung entgegenbringt, weiß dieser sie im laufe der zeit so sehr von seinen ideen zu überzeugen, daß sie ihm zuletzt die hand zu treuer mitarbeit an seinem lebenswerke reicht.

Pädagogische ideen spielen nun auch in dem romane *The Ordeal of Richard Feverel* eine große rolle, insofern sie das glück zweier blühender menschenkinder zugrunde richten. Sir Austin Feverel hat sich ein sorfältig durchdachtes pädagogisches system ausgearbeitet, nach dem er seinen sohn Richard erziehen will, um ihn vor ähnlichen enttäuschungen zu bewahren, wie er sie selber erlebt hat, und ihn zu seinem ideal eines vollkommenen menschen heranzubilden. Der gedanke der wissenschaftlichen pädagogik, den er vertritt, ist eine der höchsten errungenschaften der menschlichen kultur. Auch daß eine jede wissenschaftliche pädagogik aufgebaut werden muß auf einer gründlichen psychologischen kenntnis der menschennatur, das hat Sir Austin richtig erkannt, und so glaubt er, auf grund seiner kenntnis der menschlichen natur ein durchaus objektives, wissenschaftliches system aufgestellt zu haben, in dem jeder irrtum ausgeschlossen sei, und dessen praktische durchführung die reichsten früchte tragen müsse. Aber diese seine kenntnis der menschennatur ist einseitig durch und durch, indem er nur seine eigenen lebenserfahrungen als grundlage für die beurteilung der menschen benutzt und darauf sein system errichtet, das also so subjektiv wie nur möglich ist. Der größte fehler Sir Austins aber ist ein anderer, und er teilt ihn mit vielen pädagogen. Die wissenschaftliche pädagogik unserer tage ist jetzt endlich zu der einsicht gekommen, daß das erste und letzte gebot bei der erziehung das sein muß, das kind vom kinde aus zu verstehen, daß die erziehung in jedem augenblicke dem seelen-

leben des kindes angepaßt sein muß. Zwar glaubt auch Sir Austin das erkannt zu haben und danach zu handeln, aber gerade seine pädagogischen maßnahmen sind verkehrt. Der fundamentalfehler nun, an dem sein system leidet, ist der mangel der erkenntnis, daß das seelenleben eines jeden normalen menschen, und zwar von frühester jugend an, mag die erziehung auch noch so sehr auf ihn einwirken, dennoch gerade in den wichtigsten fragen des lebens seine eigenen wege geht und gehen muß, weil eben jeder mensch den ihm angeborenen gefühls- und willensdispositionen mit naturnotwendigkeit folgen muß. Dieser fehler, die nichtberücksichtigung der individualität, muß jede pädagogik rettungslos zum scheitern bringen.

Dieses system nun hat sich derart seines ganzen vorstellungs- und gefühlslebens bemächtigt, daß es für ihn den charakter einer unantastbaren wahrheit angenommen hat, wie etwa ein religiöses dogma. Daher ist er so sehr in seinem system befangen, daß er all dessen fehler und schwächen, die ihm hätten die augen öffnen können, gar nicht bemerkt. Er glaubt in seiner verblendung, alle äußerungen der individualität seines sohnes, die dem system durchaus nicht entsprechen oder doch nicht durch das system hervorgerufen sind, vorausgesehen zu haben: *And so ended the last act of the Bakewell Comedy, on which the curtain closes with Sir Austin's pointing out to his friends the beneficial action of the System from beginning to end.* (R. F. 72.) *Something akin to the indications of a change in the spirit of his son, which were now seen, Sir Austin had marked down to be expected, as due to his plan.* (R. F. 80.) Als Richard bei dem versuch, Lucy, die ihm nach dem system gewaltsam genommen werden soll, zu entführen, erschöpft zusammenbricht, glaubt der weise baron, auch das vorausgesehen zu haben: *Was the Scientific Humanist remorseful? He had looked forward to such a crisis as that point in the disease his son was the victim of, when the body would fail and give the spirit calm to conquer the malady, knowing very well that the seeds of the evil were not of the spirit.* (R. F. 173.) Er sieht nicht, daß er das glück seines sohnes, das er mit hülfe des systems zu begründen hofft, gerade durch dieses system zugrunde richtet. Das system ist ihm so fest ans herz gewachsen, daß es ihm, freilich ihm unbewußt, höher steht als das glück seines sohnes. Als Richard, der davon gehört hat, daß sein vater

unter den töchtern des landes eine braut für ihn sucht, diesen plänen durch seine schnelle heirat mit Lucy ein ende macht, ruft Sir Austin voll tiefen kummers aus, statt sich über das glück seines sohnes zu freuen: . . . *'the shameless deception, not the marriage: wicked and ruinous as it must be; a destroyer of my tenderest hopes! my dearest schemes! Not the marriage—the shameless deception!'* (R. F. 281.) Statt aber nun endlich die individualität seines sohnes anzuerkennen, sagt er in verzweiflung: *'You see, . . ., it is useless to base any system on a human being.'* (R. F. 279.) Das bedeutet nicht etwa die verwerfung des systems, sondern im gegenteil, daß es zu gut ist für irgendein menschliches wesen. Das ist ja eben der grundfehler des systems, daß seine psychologischen voraussetzungen irrig sind, und Meredith bemerkt dazu: *It revealed where the blow had struck sharpest. Richard was no longer the Richard of his creation—his pride and his joy—but simply a human being with the rest.* (R. F. 279.) Doch handelt er nach wie vor nach seinem system. Gemäß seinem plane soll Richard *see something of life before he enters upon housekeeping.* (R. F. 319.) Deshalb zieht er die versöhnung mit Richard, der seinen vater trotz allem innig liebt, monatelang hinaus, um ihn auf die probe zu stellen, ob seine liebe zu Lucy fest genug ist. Man bringt ihn in *'society in every form'* (R. F. 319), genau nach vorschrift des systems, und der gute, unerfahrene junge wird in die netze einer kokette verstrickt, da sich seiner die fixe idee bemächtigt, daß er dazu berufen sei, gefallene oder unglückliche frauen wieder einem gesunden und glücklichen leben zuzuführen, denn: *Had he not been nursed to believe he was born for great things?* (R. F. 421.) Gewissensbisse hindern ihn dann, zu Lucy zurückzukehren, mit der sich der baron bereits ausgesöhnt hat, in der erkenntnis, daß Richards wahl seinem systeme die krone aufgesetzt habe. Aber noch einmal, und diesmal für immer, stört das system das glück des jungen paares: Richard, der nur auf wenige minuten sein blühendes weib wieder in die arme schließen konnte, liegt in einer herberge an der französischen küste, im duell verwundet, krank danieder und harrt der genesung. Lucy wird verhindert, ihn zu sehen, denn *there was a new System to interdict that!* (R. F. 453.) Sie könnte ja Richards genesung gefährden. Tagelang harrt die unglückliche, nahezu besinnungslos, und ohne nahrung zu sich zu nehmen, vor Richards tür, bis der

tod sie von ihren qualen erlöst. Richards lebenskraft ist für immer gebrochen.

Einige kritiker haben die glaubwürdigkeit von Sir Austins charakter und handlungsweise angezweifelt. So sagt Leon Kellner in seiner kürzlich erschienenen geschichte der *Englischen litteratur im zeitalter der königin Viktoria:* „Der baron Feverel ist ein ganzer mann; nur ein großer menschenkenner und künstler konnte eine solche gestalt schaffen. Aber er verliert immer mehr an wahrheit und überzeugender handlungsweise, je mehr Meredith seine these betont, und gegen das ende, da das ‚system‘ des braven mannes zusammenbrechen muß, um die naturerziehungstheorie des schriftstellers zu rechtfertigen, wird der geistreiche edelmann zur puppenfigur in der hand des eigensinnigen erzählers.“[1] Hier ist der kritiker aber im irrtum. Es ist eine häufig zu beobachtende psychologische erscheinung, daß gewisse vorstellungskomplexe, gedankenmassen, sich so sehr im bewußtsein eines menschen zu befestigen vermögen, daß neue wahrnehmungen, neue vorstellungen und gedanken, die ihnen widersprechen, nur schwer oder überhaupt nicht vom bewußtsein erfaßt werden. Diese psychologische tatsache ist unschwer zu erklären. Unser ganzes vorstellungsleben bewegt sich nach den gesetzen der assoziation. Der assoziationsverlauf wird nun geregelt und dadurch eine gewisse ordnung in das geistesleben gebracht, außer durch viele andere faktoren, durch das zustandekommen sogenannter „assoziationszentren“. Hören wir darüber einen psychologen selber: „Teils der natürliche lauf der eindrücke und begebenheiten, die regelmäßige wiederkehr bestimmter kombinationen, teils der unterricht, welchen der mensch empfängt, namentlich auch die sprache — das alles wirkt der an sich so großen instabilität des assoziationsverlaufes entgegen und drängt dahin, in demselben gewisse richtungslinien auszubilden, oder assoziationszentren zu schaffen, welche den gedankenlauf organisiren und bestimmte verbindungen vor anderen bevorzugen. In jedem individuellen bewußtsein ist eine große menge solcher assoziationssysteme von größerer oder geringerer ausdehnung vorhanden.“[2] Haben sich so im laufe des lebens eine ganze reihe von assoziationszentren ausgebildet, so werden neu in das bewußtsein eintretende vorstellungen mit mehr oder minder

[1] S. 533.
[2] Jodl, *Lehrbuch der psychologie.* Stuttgart 1896. S. 492.

großer leichtigkeit den bereits vorhandenen assoziationszentren assimilirt, es wird dem bewußtsein einverleibt, was in den bereits vorhandenen vorstellungsschatz hineinpaßt, verworfen oder umgedeutet, was ihm widerspricht, eine ganz natürliche folge der enge des bewußtseins. Als ein solches assoziationszentrum oder vielmehr als eine verbindung von assoziationszentren haben wir psychologisch jedes gedankensystem, auch das pädagogische system Sir Austins aufzufassen. Daß solche komplexe gedankenmassen so tief in der seele wurzel fassen können, beruht ferner auf dem gewaltigen einfluß des gefühls auf das vorstellungsleben. Wie jede einzelne vorstellung, so sind natürlich auch diese vorstellungsmassen stets mit gefühlen verknüpft, und zwar pflegen solche vorstellungskomplexe stets sehr stark gefühlsbetont zu sein. Hat sich einmal das gefühl dieser gedankenmassen bemächtigt, so ist es stets „der treueste behüter des erworbenen vorstellungsschatzes.“[1] Hieraus ist unter anderem zu erklären, daß gewisse philosophen so fest von der absoluten wahrheit ihres systems überzeugt sind, daß nichts sie in ihrem glauben zu erschüttern vermag. Ich brauche ja nur an Schopenhauer zu erinnern. Ganz dieselbe psychologische erscheinung liegt nun bei Sir Austin Feverel vor, der bis zum schluß unerschütterlich auf sein system vertraut, glaubt er doch ebenfalls, es wissenschaftlich, philosophisch fest begründet zu haben und für seinen sohn damit nur das beste zu wollen. Es besteht durchaus kein triftiger grund, die glaubwürdigkeit dieser romangestalt anzuzweifeln. Mit demselben rechte könnte man etwa eine biographie Schopenhauers bestreiten, in der diese eigentümlichkeit des philosophen hervorgehoben würde.

Jeder große dichter ist ein geborener psycholog, freilich kein theoretischer, aber ein praktischer psycholog, der die menschliche seele bis in ihre letzten winkel kennt; und so sollten auch die kritiker, die das gewöhnlich nicht sind, nur auf grund einer eingehenden kenntnis der psychologie und psychologischen scharfblicks ihre kritischen urteile fällen, wenigstens soweit es sich um psychologische dinge handelt, besonders aber, wenn sie über einen so großen dichter-psychologen wie George Meredith das wort ergreifen wollen.

---

[1] Vgl. Höffding, *Psychologie in umrissen.* S. 377—381.

II. teil.

DAS GEFÜHLSLEBEN.

In einer arbeit, welche die psychologische betrachtung mit der ästhetischen beurteilung vereinigt, soll das handeln der einzelnen charaktere aus ihren charaktereigenschaften heraus psychologisch erklärt und ästhetisch bewertet werden. Nun hat die moderne psychologie erkannt, daß jede menschliche willenshandlung unter allen umständen aus gefühlen entspringt, daß „die annahme eines aus rein intellektuellen erwägungen entspringenden wollens, einer willensentscheidung im widerspruch mit den in den gefühlen zum ausdruck kommenden neigungen", „einen psychologischen widerspruch in sich schließt."[1] Ich mußte daher schon in meinem ersten kapitel, das von dem vorstellungsleben der charaktere handelte und ihre handlungen aus den eigentümlichkeiten ihres vorstellungslebens erklären sollte, stets in weitgehendem maße auch das gefühlsleben berücksichtigen. Wir müssen uns hier aufs neue daran erinnern, daß wir wissenschaftliche abstraktionen vollziehen, daß das vorstellungs-, gefühls- und willensleben in einer person aufs engste miteinander zusammenhängen und sich nicht trennen lassen.

Nun scheint es mir, mit vielen psychologen, unzweifelhaft, daß den innersten kern eines menschen, sein eigentliches wesen, das gefühlsleben bildet. So sagt z. b. Nahlowsky: „Es bildet das gefühlsleben des einzelnen so recht eigentlich seine ganz besondere, individuell gestaltete innenwelt."[2] Freilich sind wir uns dessen im alltäglichen leben durchaus nicht bewußt. Aber mögen wir auf grund seiner willenshandlungen einen menschen ethisch beurteilen, so sprechen wir damit ein urteil aus über den ethischen gehalt seines gefühlslebens, aus dem die willenshandlungen entspringen; oder mögen wir in einem dichtwerke die willenshandlungen der charaktere ästhetisch auf uns wirken lassen: auch hier wieder ist es ihr gefühlsleben, das verwandte saiten in uns anschlägt und unser gefühl zu reger anteilnahme anspornt. Daraus auch, daß unser gefühl unser eigentliches ich ist, ist es meines erachtens

---

[1] Wundt, *Grundriß der psychologie*. S. 218.
[2] Nahlowsky, *Das Gefühlsleben*. S. 5.

zu erklären, daß ästhetische wirkung gleichbedeutend mit gefühlswirkung ist, wenn auch selbstverständlich nicht jede gefühlserregung eine ästhetische genannt werden kann.[1] Daher werden auch nur die charaktere ein ästhetisches interesse in uns erregen, die ein reiches gefühlsleben aufzuweisen haben. Die darstellung des gefühlslebens wird uns also den ästhetischen und auch den ethischen gehalt der romangestalten erschließen.[2]

Der moderne zeitroman spiegelt, ähnlich wie das alte heldenepos, das in mancher beziehung als sein vorläufer zu betrachten ist, das ganze menschliche leben in allen seinen verhältnissen wieder. Vorzüglich aber sind es die beziehungen des menschen zum menschen, sei es zum einzelmenschen oder zur gesamtheit, die im roman, im gegensatz zur lyrik, den größten raum einnehmen. Demgemäß wird die große mannigfaltigkeit der „persongefühle" im roman den ersten platz beanspruchen. Unter den „persongefühlen" nun wieder scheiden wir die „eigen- oder selbstgefühle" von den „fremd- oder mitgefühlen."[3] Als „selbstgefühle" betrachte ich alle diejenigen, deren vorstellungsinhalt irgendwie das eigene ich ist, als „fremdgefühle" alle die, welche durch die beziehung eines menschen zu einem anderen entstehen.

1. *Die selbstgefühle.*

Jeder, der mit der litteratur- und kulturgeschichte vertraut ist, weiß, daß es sowohl in Deutschland als in England eine zeit gab, in der die pflege des mitgefühls, vor allem der freundschaft, einen so hohen grad erreicht hatte, daß ihr gegenüber das selbstgefühl außerordentlich verkümmert war. Ich brauche ja nur an Gellert, Richardson und Lawrence Sterne zu erinnern. Seit der zeit aber können wir eine allmählich zunehmende erstarkung des selbstgefühls beobachten, und in dem modernen menschen ist das selbstgefühl überaus kräftig entwickelt, ja das gefühlsleben scheint mir sogar eine wendung in das andere extrem, ins egoistische, genommen zu haben. Wir werden daher erwarten, daß in den romanen

---

[1] Vgl. dazu Elster, *Prinzipien der litteraturwissenschaft.* I. S. 15ff., 37ff.

[2] Einleitung.

[3] Vgl. *Jodl.* S. 645ff., 659ff.

eines autors, der die menschen seiner zeit psychologisch getreu schildern will, die darstellung des selbstgefühls in allen seinen möglichen schattirungen einen breiten raum einnimmt. So ist es in der tat: die meisten charaktere Merediths sind von einem kräftigen selbstgefühl beseelt.

Wie alle höheren gefühle, so ist auch das selbstgefühl ein höchst verwickeltes, aber einheitliches totalgefühl, das in jedem einzelnen menschen seine ganz besondere eigenart aufweist, ja es gibt soviele arten des selbstgefühls, wie es individuen gibt, und mit recht sagt Lipps: „Das selbstbewußtsein ist je nachdem edler stolz oder befriedigung kleinlicher eitelkeit.“[1] Diese große mannigfaltigkeit in den formen des selbstgefühls ergibt sich aus der unendlich großen anzahl der gefühlskomponenten und sonstigen psychischen faktoren, die an dem aufbau des selbstgefühls beteiligt sind. Diese verschiedenen komponenten so zu mischen, daß wir doch den eindruck eines einzigen totalgefühls haben, verrät stets eine große kunst der charakterzeichnung, und Meredith ist ein meister in dieser kunst.

Einen großen unterschied macht es nun, ob die willens- oder die schicksalsgefühle den hauptanteil an der entwickelung des selbstgefühls im individuum haben.[2] Es liegt in der menschennatur, daß wir im ersteren falle den betreffenden menschen ethisch und ästhetisch weit höher bewerten als im zweiten. Da vor allem, wo das selbstgefühl auf dem bewußtsein eigener kraft beruht, werden wir es als berechtigt ananerkennen.

a) Stolz als willensgefühl.

Dies ist der fall bei Alvan, der unter allen charakteren Merediths das am meisten ausgeprägte selbstgefühl hat. Die grundlagen seines selbstgefühls sind seine starke willenskraft und seine verstandesbegabung. Das gefühl der eigenen kraft ist bei ihm so stark ausgebildet, daß er überzeugt ist, daß seinem willen nichts widerstehen kann, und deshalb nichts widerstehen kann, weil sein starker verstand alle hindernisse hinwegräumen wird: ...*'whatever opposes me, I will sweep away. How? with the brain.'* (T. C. 37.) Es ist eine eigentümlichkeit des selbstgefühls, daß es die anerkennung der mitwelt ver-

---

[1] Lipps, *Grundtatsachen des seelenlebens.* S. 686.
[2] Vgl. Elsters *Prinzipien.* S. 161 ff.

langt; um so mehr bei Alvan, dessen starkes vertrauen auf seine willenskraft und seinen verstand einen so hohen grad erreicht hat, daß er sich nur mit der rolle eines führers der nation begnügen will. So nennt er sich mit einem stolz, der an überhebung grenzt: *'the Elect of the People!'* und sagt: *'I win that seat* (den thron) *by service, by the dedication of this brain to the people's interest'* (T. C. 96), und an anderer stelle: *'Do you take me for one who could be content with the part of the second? I will work and do battle unceasingly, but I will have too the price of battle to clasp it, savour it richly.'* (T. C. 95.) Ein so gesteigertes selbstgefühl erweckt in dem betrachter das gefühl des erhabenen und ist daher von ästhetischer bedeutung.[1] Wie die meisten gefühle, so hat auch das selbstgefühl, neben den rein seelischen faktoren, die zu seiner entwicklung beitragen, oft eine somatische grundlage, auch bei Alvan: *He backed on his physical pride, a stout bulwark. His forty years—the forty, the fifty, the sixty of Alvan, matched the twenties and thirties of other men.* (T. C. 219.) So ist bei ihm das gehobene selbstgefühl eng mit einem erhöhten lebensgefühl verbunden, diesem „mit den gemeinempfindungen verbundenen gefühl."[2] Die höchste intensität dieses lebensgefühls ist die lebensfreude, der lebensdurst: *'I thirst to live'* (T. C. 84), ruft Alvan aus. Daher der wunsch, ein weib sein eigen zu nennen, das mit ihm nach des tages last und mühe alle freuden eines heiteren lebensgenusses zu teilen gewillt ist: *His robustness of body and soul inspired the wish that his well-born wife might be, in her dainty fashion, yet honestly and without mincing, his possible boonfellow: he and she, glass in hand, thanking the bountiful heavens, blessing mankind in chorus. It belonged to his hearty dream of the wife he would choose, were she to be had.* (T. C. 46.)

In seinem starken selbstvertrauen nimmt er ohne weiteres als selbstverständlich an, daß es seinem persönlichen einfluß leicht gelingen wird, Clotildens eltern zu überreden, ihm die hand ihrer tochter zu geben, obgleich er weiß, daß sie seine politischen feinde sind und ihm ein schwerer kampf bevorsteht: *'We will go down to Madame von Rüdiger, and she shall make acquaintance with the man who claims her daughter's hand.'* (T. C. 119.) So sehr vertraut er seinem persönlichen einfluß,

[1] Vgl. Elster. S. 274f.
[2] Höffding, *Psychologie in umrissen.* S. 283.

daß, als Clotilde ihm verweigert wird, er sie bittet, sich eine zeitlang dem willen ihrer eltern zu unterwerfen: *'Submit a short while to the will of your parents: mine you will find the stronger. Resolve it in your soul that I, your lover, cannot fail, for it is impossible to me to waver.'* (T. C. 127.) In seinem edlen stolz will er, der proletarierführer, seine braut nur aus den händen der aristokratischen eltern empfangen, *by personal ascendancy, reasoning eloquence.* (T. C. 51.) Man hat diese seine handlungsweise gegenüber Clotilde unglaubwürdig, nicht seinem charakter gemäß gefunden. Max Hochdorf sagt: „Während Alvan in seiner herzensfreiheit die loslösung von aller gesellschaftsregel betreibt, wird er in seiner liebe kleiner, bürgerlicher, macht er bittgänge zu menschen, über die er früher stolz hinweggeblickt hat.“[1] Aber gerade aus seinem stolz heraus ist seine handlungsweise zu erklären, wie ich es hier soeben versucht habe; ja die psychologische motivirung seines verhaltens ist noch viel subtiler, und ich werde noch bei der darstellung des willenslebens auf diesen punkt zurückkommen.

Schon einen ganz anderen eindruck erweckt das selbstgefühl lord Ormonts in dem betrachter. An dem aufbau auch seines selbstgefühls sind in erster linie willensgefühle beteiligt, aber auch schicksalsgefühle haben einen nicht geringen anteil daran, und die mischung beider verleiht seinem selbstgefühl die ganz individuelle färbung. Den stolz auf etwas, was das schicksal ihm mühelos in den schoß geworfen hat, auf seine abstammung von einem altenglischen adelsgeschlecht, teilt er mit vielen charakteren unseres autors. Seine schwester lady Charlotte Eglett nennt ihn: . . . *the man, of all men living, proudest of his name, blood, station.* (L. O. 39.) Doch was uns seinen charakter anziehend macht, und was mir vor allem seine handlungsweise gegenüber Aminta zu erklären scheint, sind nur die in seinem stolz enthaltenen willensgefühle. Als eine kernige soldatennatur und von stolzem nationalgefühl beseelt, hat er in Indien durch persönliche tapferkeit ruhmreiche siege für England errungen. Die englische regirung, die mit seiner kampfesweise nicht einverstanden ist, hat ihm das kommando entzogen und seine soldatische tapferkeit nicht genügend gewürdigt. Durch diese nichtachtung seiner persönlichen tapferkeit und nichtanerkennung seiner dienste für das

[1] *Litterarisches echo.* Bd. XI. Sp. 1290.

vaterland fühlt er, der eifrige soldat und glühende patriot, sich in seinem stolz so tief verletzt, daß er von nun an seinem vaterlande grollt und sich von der regirung und den ihr nahestehenden aristokratischen kreisen, denen er selber angehört, in die einsamkeit des privatlebens zurückzieht: *Angry evaporations had left a residuum of solid scorn for these 'English,' who rewarded soldierly services as though it were a question of damaged packages of calico.* (L. O. 37.) Natürlich muß seine gattin Aminta darunter leiden. Aminta entstammt einer bürgerlichen familie und hat lord Ormont, der ihr im alter um das doppelte voraus ist, nicht aus liebe, sondern aus affektvoller bewunderung für seine tapferkeit geheiratet, und die ehe ist in Spanien in aller stille geschlossen worden. Sie hofft nun, daß ihr gatte sie nach ihrer rückkehr nach England in seine gesellschaftssphäre einführen wird, sieht sich aber hierin getäuscht. Nun glaubt sie, daß er aus standesrücksichten, aus einem übertriebenen adelsstolz heraus so handelt, und fühlt sich natürlich gekränkt, während der wahre grund der ist, daß er die ihm zugefügte beleidigung nicht verzeihen kann, indem er sich den regirenden kreisen wieder anschlösse. Freilich kann nicht geleugnet werden, daß auch sein adelsstolz etwas mitspielt, aber nur in geringem grade, denn nach einigem zögern ist er bereit, sie auf sein ererbtes landgut Steignton als herrin einzuführen.

b) Standesdünkel.

Die anerkennung Amintas durch lord Ormonts familie scheitert an dem widerstande seiner schwester, der lady Charlotte Eglett. In ihr ist der adelsstolz, also ein lediglich aus schicksalsgefühlen sich aufbauendes selbstgefühl, am reinsten ausgeprägt. In ihrem standesdünkel fühlt sie sich über die gewöhnliche menschheit hoch erhaben. Daher kann sie nicht begreifen, daß ihr bruder ein schlichtes bürgermädchen zur gattin erkoren hat, und schenkt diesen gerüchten und seinen eigenen worten keinen glauben, denn: *To suppose of a man cherishing the name of Ormont, that he would bestow it legally on a woman, a stranger, and imperil his race by mixing blood with a creature of unknown lineage, was—why, of course, it was to suppose him struck mad, and there never had been madness among the Ormonts: they were too careful of the purity of the strain.* (L. O. 39.) Deshalb tritt sie entschieden ihres bruders

absicht entgegen, seiner gattin die anerkennung der Ormonts zu verschaffen und sie auf Steignton als herrin einzuführen, was sie als eine beleidigung der familienehre betrachtet: *an assault on the family honour, by a woman springing up out of nothing—i. e. a woman of no distinctive birth.* (L. O. 193.) So entspinnt sich ein streit zwischen bruder und schwester, der sich durch den ganzen roman hindurchzieht. Der adelsstolz der schwester verhindert die anerkennurg Amintas in der familie, der durch seine nation verwundete stolz lord Ormonts hindert die anerkennung Amintas in der aristokratischen welt. Inzwischen hat Aminta eingesehen, daß ihre ehe mit lord Ormont verfehlt war, daß ihre ehe eine lüge ist, und sich im herzen längst von ihm abgewendet. Nach schweren seelenkämpfen findet sie in der liebe zu Matthew Weyburn ihr wahres glück. So können charaktereigentümlichkeiten indirekt für die handlung von großer bedeutung sein, indem sie nämlich den gang der eigentlichen handlung begünstigen, die bedingungen abgeben, unter denen sich die handlung, die hier ganz im inneren der personen verläuft, entfalten kann.

Meredith läßt seine romane mit vorliebe in jenen aristokratischen kreisen spielen, in denen dieser adelsstolz, dieser standesdünkel zu hause ist. In den meisten romanen sind es nun nicht so sehr die hauptcharaktere, in denen dieser stolz wirksam ist, als vielmehr die nebenfiguren, die den rahmen oder den hintergrund für die handlung abgeben. Die hauptcharaktere sind dann solche, die zwar aus diesen kreisen hervorgehen, oder sonstwie in berührung mit ihnen stehen, sich aber vermöge ihrer individualität über die anschauungs- und gefühlsweise dieser kreise hinausheben, deren leben dann oft einen kampf bedeutet gegen standesvorurteil und kastendünkel.

So ist es zunächst in *Beauchamp's Career.* Aus standesrücksichten, weil die vermeintliche ehre der familie es so gebietet, wird der junge Nevil Beauchamp für den Soldatenberuf bestimmt, der seiner individualität durchaus nicht zusagt, da Nevil infolge seiner reichen verstandesbegabung die gelehrtenlaufbahn einschlagen möchte. Das aber widerspräche der familienwürde: *'The fellow would like to be a parson!' Everard said in disgust.* (B. C. 17.) Als Nevil dann später sich der politik zuwendet und sich zu demokratischen anschauungen bekennt, wird er von seinem onkel, *the Honourable Everard Romfrey*, wegen dieser unerhörten schande, die er über die

familie bringt, enterbt. Die sozial tiefer stehenden behandelt dieser würdige aristokrat kaum noch als menschen, wie seine handlungsweise gegenüber dr. Shrapnel zeigt. Es liegt in der natur der sache, daß diese nebenfiguren, ungeachtet aller kunst der individualisirung, in diesen standesvorurteilen eine seltene einmütigkeit an den tag legen. Deshalb werden sie auch oft von dem dichter *en masse* geschildert; eine gewisse kollektivpsychologie ist hier sehr wohl am platze, und es wäre zwecklos, sie einzeln zu charakterisiren.

Ähnlich ist es in *Evan Harrington*. Hier wird der herzensbund zweier liebenden, von denen der eine, Evan, bürgerlichen kreisen entstammt, die andere, Rose Jocelyn, die tochter eines auf seine adlige abstammung stolzen aristokraten ist, von den angehörigen der letzteren als eine schändung der familienehre betrachtet. Nicht so sehr ihre eltern, die mit gereifterem urteil auf das leben blicken, als vielmehr die jüngeren glieder der familie und die ihnen nahestehenden personen, deren adelsstolz auch fast ihr einziger seelischer besitz ist, suchen mit allen mitteln das paar zu trennen. Es sind dies vor allem Harry Jocelyn, ihr bruder, Ferdinand Laxley, der von der familie zum schwiegersohn bestimmt ist, und Mrs. Shorne, die schwester des hausherrn: *'I must sit down to dinner to-day with a confounded fellow, the son of a tailor, who's had the impudence to make love to my sister!' cried Harry. 'I'm determined to kick him out of the house!'* (E. H. 307), und Mrs. Shorne sagt empört zu ihrem bruder, lord Jocelyn, der sich zu einer unterredung mit Evan herabgelassen hat: *'Spoken to him! He deserves horsewhipping! Have you not told him to quit the house instantly?' . . . 'the commonest, low, vile, adventuring tradesman!'* (E. H. 302.) Auch Rose selbst, die in dieser sphäre aufgewachsen ist, ist anfänglich, solange sie von Evans herkunft noch nichts weiß, nicht frei von diesen sozialen vorurteilen: *'Oh! I can't bear that class of people,' Rose exclaimed. 'I always keep out of their way.'* (E. H. 31.) Hiervon wird sie aber sehr bald durch die liebe zu Evan geheilt: *It was some time before she was able to get free from the trammels of prejudice, but when she did, she did without reserve.* (E. H. 287.) Auch in diesem roman also, wie in dem vorigen, wird die haupthandlung gehemmt durch die charaktereigentümlichkeiten der nebenfiguren.

Auch in dem roman *The Ordeal of Richard Feverel* spielt

der adelsstolz seine rolle, indem Sir Austin die heirat Richards mit einem ihm an aristokratischem blut ebenbürdigen mädchen vorgesehen hat und deshalb so empört ist, daß Richard ein bürgermädchen zur gattin wählt. Noch mehr als er ist seine schwester, Mrs. Doria Forey, in diesem standesdünkel befangen, und sie sucht mit allen mitteln die heirat ungültig zu machen: *'I am firmly convinced that no law would ever allow a boy to disgrace his family and ruin himself like that.'* (R. F. 273.)

Es bedarf wohl keiner näheren ausführung, daß wir dieser letzteren form des selbstgefühls, wo es sich in kleinlichem standesdünkel kundgibt, an und für sich weder einen ethischen noch einen ästhetischen wert beimessen können. Zu ästhetischer wirkung gelangen diese eigenschaften erst mittelbar, indem die aus ihnen hervorgehenden handlungen in dem leben anderer personen schicksale schaffen, die dann die ästhetische wirkung hervorrufen.

c) Individualitäts- oder persönlichkeitsgefühl.

Anders ist es bei den nunmehr zu besprechenden formen des selbstgefühls, die schon an sich von hohem ästhetischen werte sind. Alle die charaktere, die inmitten einer anders denkenden und anders fühlenden umgebung ihr eigenes selbst behaupten, werden unser gefühl stets lebhaft erregen; und wo das denken, fühlen und wollen sich durch freie selbstbestimmung auszeichnet, ist eine der hauptbedingungen für das gefühl des schönen gegeben, zu dessen zustandekommen freilich noch andere faktoren notwendig sind.[1] Für diese form des selbstgefühls, die dadurch entsteht, daß die charaktere ihre eigene individualität, ihre eigene persönlichkeit durchsetzen, möchte ich den begriff „individualitätsgefühl" oder „persönlichkeitsgefühl" hier einführen. Es baut sich ganz unverkennbar aus willensgefühlen auf, wenn auch mannigfache schicksalsgefühle es in verschiedenster weise modifiziren können. Da diese form des selbstgefühls im modernen menschen außerordentlich entwickelt ist, findet es stets ein lebhaftes echo im herzen des modernen lesers, und daher sind diese charaktere uns besonders fest ans herz gewachsen. Meist handelt es sich hier um solche charaktere, die aus den soeben geschilderten

[1] Vgl. Elsters *Prinzipien*. S. 261 ff.

kreisen hervorgehen, dann aber über sie hinauswachsen und ihre eigenen wege gehen.

Ich habe vorhin ausgeführt, daß Sir Austin Feverels pädagogisches system daran scheitert, daß es nicht mit der stark ausgeprägten individualität Richards rechnet. Richards persönlichkeitsgefühl entwickelt sich sehr früh. Als vierzehnjähriger junge, während die gäste seinen geburtstag feiern, ist er davongelaufen und treibt sich mit seinem freunde Ripton im walde herum, weil er sich, dem system gemäß, einer ärztlichen untersuchung unterziehen soll und sich dadurch in seinem selbsgefühl schwer gekränkt fühlt: *Richard had been requested by his father to submit to medical examination like a boor enlisting for a soldier, and he was in great wrath. He was flying as though he would have flown from the shameful thought of what had been asked of him.* (R. F. 9.) Als die beiden dann auf dem grund und boden des farmers Blaize nach vögeln schießen und von diesem dafür eine tüchtige tracht prügel bekommen, fühlt Richard sich maßlos in seiner ehre gekränkt und sinnt demgemäß auf eine fürchterliche rache: *A sweeping and consummate vengeance for the indignity alone should satisfy him. Something tremendous must be done, and done without delay.* (R. F. 14.) Seine rache besteht darin, daß er Tom Bakewell überredet, des farmers heuschober in brand zu stecken. Um Tom vor der strafe zu retten, soll Richard den farmer um verzeihung bitten. Das ist zuviel für seinen stolz: *'Ask a favour of that big brute, . . . I can't!'* (R. F. 44.) Hier wird er sich auch seines stolzes zum ersten male voll bewußt: *'You've no pride, Austin'* (R. F. 45), sagt er zu seinem vetter, der ihn zu dieser tat der buße auffordert. Je mehr ihn dann das leben in seine schule nimmt, desto kräftiger entwickelt sich sein selbstgefühl, und kein system vermag diese seine individualität zu unterdrücken. Am meisten trägt das junge liebesglück zur stärkung seines individualitätsgefühls bei, da es ihn zu energischem handeln treibt: *'I am of an age now to think and act for myself.'* (R. F. 167.) Jede knechtische unterwürfigkeit ist ihm verhaßt. Seiner cousine Clara, die im begriff ist, auf wunsch ihrer mutter einen alten, ungeliebten mann zu heiraten, ruft er voll empörung zu: *'Have you no will of your own?'* (R. F. 313.) So hat sich sein selbstgefühl im kampf gegen die erziehungssucht des vaters zu einem starken selbstbewußtsein entwickelt, das sich

der berechtigung des eigenen denkens und fühlens gar wohl bewußt ist.

Ästhetisch ebenso wirksam ist das selbstgefühl Evan Harringtons, der inmitten einer sozial höher stehenden gesellschaft sich seines eigenen wertes bewußt bleibt. Auch sein selbstgefühl macht im strom der welt eine entwicklung durch. Auch ihm ist, wie Richard, der stolz angeboren: *Pride was the one developed faculty of Evan's nature.* (E. H. 52.) Das bewußtsein seiner geistigen fähigkeiten hat in ihm das gefühl wachgerufen, daß er zu etwas höherem geboren sei, als das geschäft seines vaters fortzuführen. Als seine mutter ihm andeutet, daß er, um die schulden seines vaters zu tilgen, schneider werden müsse wie dieser, ruft er erschrocken aus: '*What! be a—*' . . . '*I? Oh, that's quite impossible!*' (E. H. 69/70.) So hat es den anschein, als ob auch er, wie seine umgebung, in sozialen vorurteilen befangen sei; aber es ist weit mehr die sehnsucht nach einem beruf, in welchem er seine reicheren geistesgaben zur entfaltung bringen kann. Seine persönlichkeit macht auch auf alle, die sonst die niedriger geborenen über die achseln ansehen, einen tiefen eindruck: *Evan's bearing and character had, during his residence at Beckley Court, become so thoroughly accepted as those of a gentleman, and one of their own rank, that, after an allusion to the origin of his breeding, not a word more was said by either of them on that topic.* (E. H. 301.) Ungeachtet seines starken selbstgefühls hat er doch einen gewissen respekt vor diesen kreisen, und die liebe zu Rose Jocelyn bestärkt ihn durchaus nicht in seinem selbstgefühl, im gegenteil, Rose muß hier die führung übernehmen und ihn an seinen stolz erinnern, während er *Second Fiddle* spielt und sich von ihrem vater einschüchtern läßt, als dieser geburt, stellung und geld als erforderlich hinstellt: *He said he saw it, he had no hope: he would go and be forgotten.* (E. H. 299.) Als er es dann schließlich als seine pflicht erkennt, den schneiderberuf zu ergreifen, reißt er sich entschlossen von der geliebten los, um diesen ständen für immer lebewohl zu sagen und in edlem stolz fortan seine eigenen wege zu gehen: '*I care extremely for the good opinion of men, but I prefer my own; and I do not lose it because my father was in trade.*' (E. H. 353.) Am schluß wird unser ästhetisches gefühl dadurch befriedigt, daß er eine seinem selbstgefühl und seinen geistigen fähigkeiten würdige stellung

als *Attaché to the Naples embassy* erlangt und Rose als gattin heimführt.

In ähnlicher weise bricht sich die individualität Nevil Beauchamps bahn trotz aller hindernisse, die eine von standesdünkel und egoismus eingenommene gesellschaft ihr entgegensetzt. Durch seine geistige begabung und individuelle anschauungsweise ragt er weit über seine umgebung hinaus und ist sich seiner überlegenheit gar wohl bewußt. In stolzem selbstbewußtsein verfolgt er sein ziel, das seinem charakter gemäß ist, unbekümmert um die anschauungen seiner verwandten. Freilich tritt sein selbstgefühl nicht so sehr wie bei den anderen charakteren nach außen hin hervor, sondern ist mit einer stillen bescheidenheit gepaart, die ja so oft mit dem größten selbstbewußtsein vereinigt ist.

Ein sicheres selbstgefühl zeichnet auch Matthew Weyburn aus. Die grundlage seines selbstgefühls ist, wie bei Nevil, seine durch eigenes nachdenken gewonnene, individuelle anschauungsweise, die sicherste stütze eines gesunden selbstgefühls. Als sekretär im hause lord Ormonts angestellt, bewahrt er gegenüber den in ihrem standesdünkel befangenen aristokraten, lord Ormont und lady Charlotte Eglett, die für seine pädagogischen ideale nur ein verächtliches lächeln haben, seinen männlichen stolz. Und an seinem selbstgefühl rankt sich das Amintas empor, die anfangs in sklavischer unterwürfigkeit ihrem gatten ergeben ist, dann aber die ganze unwürdigkeit einer ehe wie der ihrigen erkennt. Diese entwicklung in Amintas gefühlsleben bildet eines der schönsten beispiele psychologischer entwicklung in Merediths romanen.

Eine eigenartige form des persönlichkeitsgefühls beobachten wir an Diana Warwick. Ihre reiche intellektuelle begabung, durch die sie sich von frühester jugend an vor anderen menschen auszeichnet, hat allmählich das gefühl in ihr entwickelt, daß sie dem durchschnitt der menschheit geistig überlegen ist oder doch eine ganz individuell gestaltete innenwelt ihr eigen nennt. Durch dieses bewußtsein ihrer eigenen individualität mit edlem stolz erfüllt, will sie auch stets von anderen als solche besondere individualität anerkannt werden und sich nicht mit den übrigen frauen in eine linie gestellt wissen: . . . *'don't class me'* . . ., bittet sie, wenn dies unwillkürlich geschieht. (D. C. 27.) Dieses hoch entwickelte individualitätsgefühl erklärt ihren abscheu vor dem heiraten. Jede

behinderung ihrer individualität ist ihr verhaßt. Eine heirat würde sie — so glaubt sie — an der vollen entfaltung ihrer reichen persönlichkeit hindern: *'Men are the barriers to perfect naturalness.'* (D. C. 27.)

Diese abneigung vor dem manne hat, außer der rein seelischen, auch ihre physiologische grundlage, nämlich die scheu vor jeder berührung mit dem männlichen geschlecht, wie sie sich in ihrer reinsten ausprägung in dem sogenannten weiblichen stolz kundgibt. Wie zum aufbau jedes gefühls, so trägt auch hier die erfahrung des lebens zur entwicklung ihres weiblichen stolzes wesentlich bei: *Her experience had wakened a sexual aversion, of some slight kind, enough to make her feminine pride stipulate for perfect independence, that she might have the calm out of which imagination spreads wing.* (D. C. 45.) Eine dieser lebenserfahrungen ist das benehmen Sir Lukin Dunstanes, des gatten ihrer freundin Emma, der sich auf einem spazirgang, von dem reiz ihrer schönheit gefesselt, hinreißen läßt, sie zu küssen. Sie fühlt sich tief in ihrem weiblichen stolz verletzt: ... *she was profoundly humiliated, shamed through and through.* (D. C. 47.) So sehr kränkt sie diese schmach, daß sie nicht länger in dem hause ihrer freundin, das ihr zur zweiten heimat geworden war, zu bleiben vermag: *This house, her heart's home, was now a wreck to her: nay, worse, a hostile citadel.* (D. C. 47.) Deshalb zieht sie nach London, wo sie wiederum viel unter den bewerbungen der männer zu leiden hat. Durch den antrag Mr. Warwicks, des besitzers der Crossways, eines landgutes, auf dem sie ihre kindheit verlebt hat, und das ihr fest ans herz gewachsen ist, glaubt sie sich plötzlich in den stand gesetzt, für immer den lästigen nachstellungen anderer männer zu entgehen und die ruhe ihres gemütes wiederzuerlangen, und kurz entschlossen nimmt sie den antrag an. Diese plötzliche heirat ist ein ausfluß ihres impulsiven wesens, das dazu neigt, entschlüsse zu überstürzen. Die verletzung ihres weiblichen stolzes war, ihr selbst wohl kaum bewußt, eines der motive, die sie zu dieser heirat drängten, wie ja so oft folgenschwere handlungen aus dunklen, uns kaum zum bewußtsein kommenden seelenregungen entspringen.

Da sie auch in der ehe die rechte ihrer persönlichkeit nicht aufgibt, so gerät sie bald mit ihrem beschränkten gatten in konflikt, wie es bei der großen verschiedenheit ihrer see-

lischen veranlagung nicht anders zu erwarten war. Aufs schwerste wird sie in ihrem selbstgefühl getroffen, als Mr. Warwick sie wegen eines kleinlichen verdachtes mit einem prozeß heimsucht. Befreiung aus dieser unwürdigen ehe, die sie so leichtsinnig eingegangen ist, ist von nun an ihr einziger wunsch.

Daß ihr weiblicher stolz, die scheu vor jeder berührung mit einem männlichen wesen, über die grenzen des normalen selbstgefühls hinausgeht, zeigt ihr verhältnis zu Percy Dacier. Trotz inniger, gegenseitiger liebe weist sie jede berührung mit ihm weit von sich, und er gewinnt gerade dadurch ihre achtung und liebe, daß er bei seinem ersten stürmischen werben doch jeden versuch einer zärtlichen berührung beiseite läßt: *He gained much by claiming little: he respected her, gave her no touches of fright and shame; and it was her glory to fall with pride. An attempt at a caress would have awakened her view of the witherward: but she was treated as a sovereign lady rationally advised.* (D. C. 235.) Als er dann aber an jenem verhängnisvollen abend, nachdem er ihr das staatsgeheimnis anvertraut hat, ihre jubelnde begeisterung zu seinem vorteil ausnützt, fühlt sie sich in ihrer selbstachtung aufs tiefste gedemütigt: *Would Percy have humiliated her so if he had respected her?* (D. C. 310.) Vor einer ähnlichen beschämung — so sagt ihr ein plötzlicher gedanke in ihrer geistesverwirrung — vermag nur geld sie zu retten. Hat Percy sie für eine abenteurerin gehalten, *an adventuress, who was a denounced wife, a wretched author, and on the verge of bankruptcy?* (D. C. 311), so fragt sie sich. Nur geld könnte ihr helfen aus dieser lage, und dieser an sich unlogische, affektische gedankengang führt zu dem verrat des staatsgeheimnisses, worüber ich an anderer stelle gehandelt habe. So entbehrt diese auf den ersten blick unverständliche handlung doch keineswegs der psychologischen motivirung durch den charakter.

Auch der ausgang des romanes, Dianas schließliche ehe mit Redworth, ist durchaus ihrer natur gemäß. In ihm hat sie einen der wenigen männer erkannt, welche die individualität des weibes anerkennen und achten, die in dem weibe nicht ein untergeordnetes wesen, sondern eine gleichberechtigte persönlichkeit sehen, eine selbständige gefährtin mit eigener denk- und gefühlsweise.

Einer der herrlichsten frauencharaktere in Merediths

romanen ist Clara Middleton. In dem roman *The Egoist* besteht der kern der handlung in der weigerung Claras, zu der ehe mit einem ungeliebten manne gezwungen zu werden, dem sie als unerfahrenes mädchen, ohne kenntnis seines charakters, die treue gelobt hat. Gar bald erkennt sie, daß ihr verlobter, Sir Willoughby Patterne, in seiner braut nicht ein selbständiges wesen, sondern nur eine verdoppelung seines eigenen ich sehen will, daß er, anstatt in ihr wesen einzudringen, sich bemüht, sie nach seinem charakter zu bilden. Hiergegen lehnt sich von anfang an instinktiv ihr starkes persönlichkeitsgefühl auf. Zunächst ahnt sie nur ganz dunkel, daß eine ehe mit diesem manne sie ihrer eigenen individualität, der freiheit eigenen denkens und handelns, berauben würde: *she had a spirit with a natural love of liberty, and required the next thing to liberty, spaciousness, if she was to own allegiance.* (E. 44.) Ganz allmählich, bei tieferem einblick in seinen charakter, kommt sie zu der klaren erkenntnis, daß sie der sklaverei entgegengeht, daß sie als besitztum behandelt wird: *she was a captured woman, of whom it is absolutely expected that she must submit . . . Clara had shame of her sex. They cannot take a step without becoming bondwomen; into what a slavery!* (E. 58.) Von nun an ist all ihr streben darauf gerichtet, dieser unwürdigen knechtschaft zu entgehen. Zwar sagt ihr zunächst ihr angeborenes oder anerzogenes pflichtgefühl, daß sie ihrem einmal gegebenen worte treu bleiben müsse, und sie versucht, demütig und unterwürfig zu sein. Aber das ist gegen ihre natur; ihre individualität läßt sich nicht unterdrücken, und so ringt sie sich bald zu der erkenntnis durch, daß kein gesetz befugt ist, sie zu zwingen, ein in unwissenheit gegebenes versprechen zu halten, wenn es eine sünde gegen die natur bedeutet, und nun führt sie ihren kampf um befreiung bis zu ende durch.

d) Sentimentaler egoismus.

Haben wir in dem persönlichkeitsgefühl eine form des selbstgefühls kennen gelernt, die sich lediglich aus willensgefühlen aufbaut, d. h. bei der die persönlichen eigenschaften des trägers und nicht äußere schicksalsgüter das dem gefühl innewohnende vorstellungselement sind, so lernen wir jetzt eine erscheinung des selbstgefühls kennen, an deren zustandekommen willens- und schicksalsgefühle in gleicher weise beteiligt sind, nämlich den sentimentalen egoismus. In der dar-

stellung dieser psychischen erscheinung zeigt Meredith seine meisterschaft als psycholog. Jeder roman enthält einen oder mehrere charaktere, in denen wir diese eigenschaft beobachten können, so daß wir mit einigem rechte von einem typus des Meredithschen menschen reden könnten. Es fehlt daher nicht an darstellungen über diese erscheinung, ohne daß aber eine von ihnen psychologisch befriedigend wäre.

Der begriff des *sentimental egoism* oder kurz *sentimentalism* hat für Meredith eine ganz präzise bedeutung von fast wissenschaftlicher exaktheit. Wie kommt der autor zu diesem begriff, zu dieser zusammenstellung von egoismus und sentimentalität, die doch für den unbefangenen zunächst gar nichts miteinander gemein zu haben scheinen? Ich verweise hier auf Höffding, der den zusammenhang zwischen egoismus und sentimentalität meines wissens am klarsten erkannt und in folgenden worten dargestellt hat: „Es kann einen hysterischen drang geben, das gefühl in bewegung zu setzen. Das gefühl wird genossen, indem man es zum gegenstand der reflexion macht. Hier ist dann aber mehr als das unmittelbare gefühl allein; hier wirkt auch die vorstellung vom eigenen ich als dieses gefühl besitzend. Diese reflektirtheit des gefühlslebens ist das eigentümliche der sentimentalität, die deshalb vorwiegend eine moderne erscheinung ist. . . . Das egoistische der sentimentalität ist das kokettiren, welches das individuum — statt ganz vom gefühl erfüllt zu sein — mit sich selber als dem subjekt des gefühls treibt.“[1] „Hier wirkt auch die vorstellung vom eigenen ich als dieses gefühl besitzend“ — dieser satz ist der kernpunkt der obigen betrachtung. Der sentimentale egoist, bei dem die sentimentalität zu einer charaktereigenschaft geworden ist, kann sich keinem gefühl naiv hingeben, ohne dabei -- unwillkürlich — an sein eigenes ich zu denken, sich in dem gedanken glücklich zu fühlen, daß er es ist, der das gefühl besitzt. Hiermit berühren wir schon eine der haupteigenschaften des sentimentalen egoismus, wie ihn Meredith mit seinem genialen psychologischen scharfblick im leben erkannt und in seinen romanen künstlerisch dargestellt hat. Aber nicht nur in seinen gefühlen, sondern in seinem ganzen psychischen leben vermögen wir dasselbe durchgehende gesetz zu konstatiren: In seinem vorstellungs-

[1] Höffding, *Psychologie in umrissen.* S. 326.

leben bildet die vorstellung vom eigenen ich einen kristallisationspunkt, um den sich alle übrigen vorstellungen assoziiren; die willenshandlungen, besonders auch die unbedeutenden, alltäglichen, verraten den egoisten. Besonders aber zeigt das gefühlsleben diese egoistische wendung, so daß gegenüber dem groben, materiellen egoismus der name „sentimentaler egoismus“ sehr gut am platze ist.

Halten wir an dieser erkenntnis fest, daß in dem ganzen seelischen leben des sentimentalen egoisten die vorstellung vom eigenen ich mitwirkt, so lassen sich von hier aus alle seine übrigen eigenschaften leicht ableiten, und sie sind gegenüber diesem hauptkriterium als sekundäre erscheinungen zu betrachten, die mannigfach wechseln können; und daher nimmt, wie jedes gefühl, auch diese erscheinung des gefühlslebens in jedem individuum, das mit ihr behaftet ist, eine andere färbung an, und Meredith hat uns eine große menge der verschiedenartigsten charaktere dieses typus gezeichnet. Am besten können wir diese erscheinung analysiren an dem beispiele Sir Willoughby Patternes, da sich bei ihm alle sekundären eigenschaften erkennen lassen. Haben wir diesen charakter verstanden, so ist es ein leichtes, die übrigen ihm ähnlichen charaktere zu beschreiben, da wir dann nur hervorzuheben brauchen, welche dieser sekundären eigenschaften bei ihnen besonders entwickelt sind.

Die vorstellung vom eigenen ich, die bei jeder seelischen tätigkeit mitwirkt, macht sich, wie schon bemerkt, besonders in dem gefühlsleben geltend. Der sentimentale egoist *denkt* nicht so sehr an sein eigenes ich, als daß er vielmehr leidenschaftlich dafür *fühlt*, wie Meredith von Sir Willoughby Patterne sagt: —*his unprotected little incorporeal omnipresent Self* (*not thought of so much as passionately felt for*)—. (E. 353.) Diese gefühlsweise zeigt also ganz deutlich den charakter aller selbstgefühle, denen allen die vorstellung des ich in irgendeiner weise zugrunde liegt, und so behandele ich diese komplizirte psychische erscheinung unter den selbstgefühlen.

(Schluß folgt.)

Hamburg. Emil Wrage.

EINHEITLICHE AUSSPRACHEBEZEICHNUNG.[1]

Meine damen und herren! Mit gebührender dankbarkeit vermerke ich, daß Sie trotz des nicht gerade verlockenden titels — „aussprache“, und noch gar „aussprache*bezeichnung*“! — die freundliche absicht haben, bei meinem vortrag und hoffentlich auch der sich anschließenden erörterung auszuhalten. Mein vortrag macht auf den *einen* vorzug der kürze anspruch. Ahmt die erörterung diesem beispiel nach, so werden wir der guten sache kein allzu schweres opfer bringen. Einen wahren dienst aber werden wir ihr nur dann leisten, wenn der erfolg unserer bemühung die annahme einer einheitlichen aussprachebezeichnung durch den 14. neuphilologentag ist.

Die frage der einheitlichen aussprachebezeichnung, zunächst für schulzwecke, wurde von prof. Steinmüller-Würzburg bei der vorigen tagung angeregt und ist, da sich die versammlung nahezu einstimmig für ihre künftige behandlung erklärte, auf die diesjährige tagesordnung gesetzt worden. Von den vier leitsätzen, die prof. Steinmüller in Hannover als resultat bayerischer fachverhandlungen mitteilen konnte, finden Sie den ersten und zweiten an gleicher stelle in den Ihnen vorgelegten *thesen* wieder.[2] Daß die vereinheitlichung der aussprachebezeichnung in neusprachlichen schul- und wörter-

---

[1] Vortrag, gehalten auf dem neuphilologentag in Zürich am 18. mai 1910. Der abdruck dieser kurzen einführung und begründung der dort vorgelegten thesen (vgl. die folg. anm.) findet seine rechtfertigung nur in dem *N. Spr.* XVIII, s. 290 erwähnten beschluß des neuphilologentages, die neuphilologischen vereine zu ersuchen, daß sie bis zur nächsten tagung zu den thesen stellung nehmen.

[2] 1. Die vereinheitlichung der aussprachebezeichnung in neusprachlichen schul- und wörterbüchern ist dringend wünschenswert.

2. Es ist eine wirkliche lautschrift, keine solche durch diakritische zeichen, d. h. keine umschrift durch beigefügte buchstaben oder ziffern, zu wählen.

3. Dieser anforderung entspricht die lautschrift des weltlautschriftvereins (*Association phonétique internationale*), die auch durch ihre verbreitung in 36 ländern sowie durch ihren gebrauch in — soweit bekannt — 120 werken, worunter 34 lehrbücher, weitaus die erste stelle einnimmt.

4. Die allgemeine anwendung dieser lautschrift auch in solchen mit aussprachebezeichnung versehenen werken, die nicht für die schule bestimmt sind, ist gleichfalls zu wünschen.

büchern dringend wünschenswert sei, wird schon lange so gut wie allgemein empfunden, und die gründe hierfür liegen so klar zu tage, daß man nicht darauf einzugehen braucht. Über die art der zu erstrebenden bezeichnung herrscht noch kein so weitgehendes einvernehmen. Diakritische zeichen unter beibehaltung der orthographischen grundlage haben noch ihre anhänger. *Ein* solches system bittet mich der verfasser, herr prof. Lüttge in Braunschweig, Ihnen zu erwähnen. Es zu *empfehlen* vermag ich nicht, denn ich habe gegen systeme dieser art das grundsätzliche bedenken, daß auf diesem wege kein wirkliches lautbild erzielt werden kann, um von anderen ablehnungsgründen fürs erste zu schweigen.

Eine lautschrift, die der soeben gestellten anforderung wirklicher lautbilder bei großer einfachheit der bezeichnung entspricht, ist die lautschrift des vor 24 jahren in Paris begründeten und heute über 36 länder verbreiteten „weltlautschriftvereins", der *Association phonétique internationale.* Keine der vielen anderen existirenden lautschriften kommt dem bestreben der vereinheitlichung auch nur annähernd so weit entgegen. Nach den ausweisen des Ihnen überreichten *Exposé* und späterer nummern der vereinszeitschrift ist diese lautschrift in — soweit bekannt — 120 werken in gebrauch, von denen einige 30 dem schulunterricht in den neueren sprachen, die übrigen dem mehr fachmännischen studium dienen. Auch an *dieser* bezeichnungsweise wird nicht jedem alles gefallen; der eine nimmt vielleicht an dem akut *vor* der betonten silbe, der andere an dem kolonartigen längezeichen anstoß, u. dgl. m. Alle diese dinge sind ja wohl überlegt; jedoch steht die allmähliche vervollkommnung der weltlautschrift, trotz ihrer bewährung im ganzen, dauernd auf der tagesordnung des vereins, so daß ein jedes mitglied zu ihrer ferneren ausgestaltung beitragen kann.

Ob die gewählte lautschrift sich nur auf die einzelnen wörter in grammatik, übungsbuch und glossar beschränken oder auch auf ganze texte in schulbüchern erstrecken soll, was die bayerischen beschlüsse ablehnen, ist m. e. eine frage für sich, von der wir hier absehen dürfen. Ebenso steht es mit der erwägung, ob man die einheitsbezeichnung zunächst nur für die eine der neueren fremdsprachen oder gleich für beide in betracht ziehen will, welch letzteres die bayerischen sätze wieder verneinen. Jedenfalls würde die anwendung der

weltlautschrift auf beide schulsprachen zu den dort befürchteten schwierigkeiten, wie die erfahrung gezeigt hat, keinen anlaß geben.

In meiner vierten und letzten these spreche ich den wunsch aus, daß die weltlautschrift auch in solchen mit aussprachebezeichnung versehenen werken anwendung finden möge, die nicht für die schule bestimmt sind. Daß alle phonetiker, die wir ja immer auch ein wenig fanatiker sind, ihre bereits vorhandene lautschrift zugunsten der einheitlichen aufgeben — ich selbst *habe* es vor jahr und tag getan und niemals bereut —, wage ich freilich nicht zu hoffen. Aber die jüngere generation, die sich noch nicht durch eigene erfindungen festgelegt hat, läßt die mahnung: „Seid einig“ vielleicht doch nicht unbeachtet verhallen, wenn wir heute mit dem guten beispiel möglichst einmütigen entschlusses vorangehen!

Marburg a. L. W. Viëtor.

BESPRECHUNGEN.

Brunot et Bony, *Méthode de langue française.* Premier livre, destiné à la 2e année du Cours élémentaire, 60 c. Le même, livre du maître 1 fr. 20 c. — Deuxième livre, destiné au Cours élémentaire et à la 1re année du Cours moyen, 90 c. Le même, livre du maître, 1 fr. 80 c. — Troisième livre, destiné au Cours moyen et au Cours supérieur, 1 fr. 60 c. — Paris, Colin. — Vgl. dazu:

Brunot, *L'enseignement de la langue française.* Ce qu'il est — Ce qu'il devrait être dans l'Enseignement primaire. Paris, Colin. 1909. 2 fr.[1]

Es ist leicht und schwer, dies werk zu besprechen, leicht, weil die verfasser in ausführlichen vorreden, besonders zu den büchern für die hand des lehrers, und Brunot allein in seinen vorlesungen, die in dem oben angeführten buche gesammelt sind, klar das erstrebte ziel auch theoretisch gewiesen und deutlich den weg dazu angegeben; schwer, weil es für uns deutsche nicht einfach ist, diesem vielgestaltigen werke gegenüber die richtige betrachtungsweise zu finden. *Zwei* gesichtspunkte sind es hauptsächlich, die bei der besprechung des werkes in einer deutschen zeitschrift in betracht kommen: 1. Welches sind die merkmale, die das werk im vergleich mit anderen ähnlicher art kennzeichnen, wie insbesondere ist die grammatik fortschriftlich behandelt? 2. Welche folgen ergeben sich daraus für eine natürliche fortentwickelung des französischen unterrichts in Deutschland?

Es mag schwerlich ein ähnliches werk in französischer sprache geben. Hier tritt eben an die stelle einer bloßen grammatik ein buch,

[1] Vgl. *N. Spr.* XVIII, s. 364ff. *D. red.*



das sich *Méthode de la langue française* nennt. In dem wort *langue* liegt das charakteristikum des werkes. Es ist nicht nur eine grammatik, sondern mit ihr verbinden sich organisch alle zweige des unterrichtes in der muttersprache, wo aber grammatik gelehrt wird, da geschieht es nicht in der hergebrachten form, sie präsentirt sich vielmehr neu sowohl in bezug auf einteilung als auch auf darbietung. Die für die verschiedenen stufen der französischen volksschule bestimmten drei teile sind gewissermaßen konzentrische kreise, da die anlage der hauptsache nach dieselbe ist, wobei sich form und inhalt nur immer erweitern und vertiefen.

Beim beginn des ersten buches lernen wir zwei dorfkinder, die achtjährige Louise und den sechsjährigen Jean kennen, die uns auch im bilde vorgeführt werden, wie denn das ganze werk mit einer reihe von allerdings oft zu kleinen bildchen ausgestattet ist, von denen, wo es angeht, die sprachliche betrachtung ihren ausgang nimmt. Diese kinder sehen wir in haus und schule, in feld und wald, wir leben mit ihnen ihr einfaches leben, das sie nur selten aus ihren einfachen verhältnissen und der ländlichen umgebung hinausführt. Am anfang des zweiten buches treffen wir wieder einen knaben und ein mädchen — diesmal scheinen es stadtkinder zu sein — aber nur gelegentlich noch nimmt der text auf sie bezug, wie denn überhaupt die lektüre zurücktritt hinter einem neuen gebiet, der aufsatzlehre. Stofflich tritt hier die stadt und mit ihr städtisches leben in den vordergrund. Das dritte buch endlich beginnt mit der allerersten kindheit (das erste bildchen zeigt uns ein neugeborenes kind im bade), um dann das gesamte menschenleben in seinen verschiedenartigsten äußerungen zu durchlaufen. Die texte entstammen zum teil den werken der ersten französischen schriftsteller, die bilder sind zum teil nachbildungen klassisch gewordener werke der baukunst, der bildhauerei, der malerei.

Schon aus diesen knappen bemerkungen über den inhalt erhellt die große verschiedenartigkeit des wortschatzes, den die stücke mit sich bringen müssen. Die verfasser haben wert darauf gelegt, sich daran nicht genügen zu lassen, ihn vielmehr systematisch auszubauen. *Car posséder la langue, c'est disposer d'un nombre suffisant de mots sur le sens desquels on n'a aucune hésitation* (Brunot, s. 72). Am wortschatz können wir besonders gut erkennen, wie planmäßig die drei teile des werkes von einem zum anderen fortschreiten. Waren es in teil I und II nur die wörter an sich, so kommt dazu in teil III die wortbildung, oft in vorzüglicher verbindung mit der grammatik. Welch ungeheuren wortvorrat umfaßt dies buch, von den eingangskapiteln: *le bébé, le vocabulaire du bébé, les onomatopées* bis zu den schlußkapiteln: *la vieillesse et la mort, le progrès et l'avenir!* Die verfasser selbst haben bei den übungen zu dem wortschatz nur eine beschränkte zahl von wörtern verwandt, und wenn auch, wie Brunot (s. 76f.) sagt, die lehrer dem milieu und den bedürfnissen ihrer schüler entsprechend eine auswahl treffen müssen (*tout est ici affaire de tact et de mesure*), so erscheint mir doch dies anhäufen von wörtern manchmal zu viel.

Ich komme zum wichtigsten und eigenartigsten teil des werkes, zur *grammatik*. Die verfasser wollen durchaus nicht den systema-

tischen grammatikunterricht verwerfen, es ist nur ein anderes system, dem sie folgen, und es ist die art des bisherigen betriebs, gegen die sie vorgehen. Allerdings bedurfte es, um den *abstractions incompréhensibles, définitions prétentieuses et néanmoins le plus souvent vides, règles fausses, énumérations indigestes, ... ces fautes contre la raison, la vérité et la pédagogie* mit so viel überzeugungskraft, wie es hier geschieht, zu leibe zu rücken, einer wissenschaftlichen autorität von der stellung Brunots, des professors der französischen sprache an der Sorbonne; daß er es mit einem mann der volksschulpraxis, dem *Inspecteur de l'Enseignement primaire* Bony, unternommen hat, ein unterrichtswerk für die französische volksschule zu schreiben, das kann nicht dankbar genug begrüßt werden. Es ist liebe zur muttersprache vor allem, die die verfasser veranlaßt hat, den kampf gegen den verbalismus aufzunehmen.[1] Sie sind auch weit davon entfernt, ihr werk als vollendet und alleingültig hinzustellen, sie hoffen vielmehr einerseits, es selbst noch verbessern zu können,[2] andererseits, noch zögernde zu versuchen ähnlicher art zu ermutigen, *hors des abstractions scolastiques ordinaires* (Brunot, s. 162).

In geistreichen historischen ausführungen weist Brunot in seinen reden nach, woher es gekommen ist, daß sich der unterricht in der muttersprache auf falschen bahnen befindet: einmal daher, daß theorie und regel anstatt der lebendigen sprache in ihm herrschten, dann daher, daß man grammatik und logik in eine kausale verbindung brachte. *Art de penser, art de parler, ces deux choses furent associées étroitement, comme les deux faces d'une étude commune!* (Brunot, s. 39). Daß solche beziehungen bestehen, wird keineswegs geleugnet, auf deren erkenntnis im unterricht wird wert gelegt, aber, man darf die sprache, will man sie nicht fälschen, nicht überall in ein logisches system zwängen. Deshalb ist es nötig, sie richtig zu verstehen und mit der sprache die grammatik, die nicht selbstzweck, sondern nur hülfsmittel ist; d. h. die sprache als etwas historisch gewordenes, *un fait social,* die grammatik nicht als eine form der logik, sondern als eine wissenschaft der beobachtung.

Aus dieser erkenntnis ergeben sich die drei gesichtspunkte, die hauptsächlich diese grammatik kennzeichnen: die methode ist die direkte,[3] der ausgangspunkt ist die gesprochene sprache, formenlehre

---

[1] Vgl. Brunot, s. 126 f.: *Pendant qu'on s'attarde à de si insignifiants détails, les barbares sont à nos portes; l'argot, cent jargons des métiers et des sports, des façons de parler populacières s'implantent et se généralisent. L'accent tonique se déplace, menaçant de défigurer entièrement les mots ... Voilà les vices dont il faut garder nos écoliers et notre français, si nous voulons que ce français reste lui-même.*

[2] Vgl. Brunot, s. 54: *Si je n'avais pas été contraint par les programmes d'examen, je n'eusse pas ... laissé ... bien des choses qui y sont encore, et qui, je l'espère, en disparaîtront peu à peu.*

[3] Vgl. I, *Livre du maître,* XI: *Il n'est pas besoin de recommander davantage une méthode seule udoptée aujourd'hui pour les langues étrangères, mais qui n'est pas moins nécessaire et fructueuse quand on l'applique à la langue maternelle.*

und syntax, die auf das wesentliche beschränkt bleiben, werden zusammen behandelt. Wenn nämlich die grammatik eine wissenschaft ist, die auf beobachtung beruht, so kann die methode nur die analytische sein, sie muß induktiv, nicht deduktiv sein. Charakteristisch allerdings für die methode Brunot-Bony ist es, daß sie an dem lehrbuch, dem systematischen fortschreiten festhält. Da nun aber die litteratur eine solche sprache nicht hat, mußten oft eigene stücke (*des exemples préparés en vue d'une leçon spéciale*) zurechtgemacht werden,[1] um ein allmähliches fortschreiten bei der induktion der grammatischen erscheinungen zu ermöglichen. Der ausgangspunkt aller sprachbetrachtung aber ist die gesprochene sprache; auf dem, was der schüler an sprachgut mitbringt, baut sie auf, das entwickelt sie. Es geschieht dies durch die direkte anschauung und die indirekte im bilde. Nun läßt sich nicht leugnen, daß gerade dabei die unregelmäßigen formen besonders häufig sind, und sie lassen sich nicht umgehen, wenn man nicht eine zu enge auswahl in dem anschauungsmaterial treffen will. Aber, so kann man mit recht einwerfen, diese formen sind nicht schwieriger als irgendein substantiv des alltags, mit dem in verbindung sie auftreten und auch vom kinde gelernt werden. Daß in dieser methode von der gesprochenen sprache ausgegangen wird, ist wohl der größte fortschritt. Es will sagen, daß das sprechen das ursprüngliche, hauptsächliche in der sprache ist, daß die schriftsprache erst in zweiter linie kommt, daß das schreiben auf dem sprechen sich aufbauen muß, daß vollends die äußere form der geschriebenen sprache, die orthographie, nicht die bedeutung der aussprache hat; und wenn jemand in diesem buche vom thron gestürzt wird, so ist es die orthographie, wozu man das köstliche kapitel aus Brunot *La simplification de l'orthographe* (*où l'Etat-Providence ne se presse pas d'intervenir*) nachlesen möge. Auch in dem buch für die schüler vertreten die verfasser freimütig ihre moderne auffassung,[2] für uns eine mahnung, jenen willkürlichkeiten im vergleich zu sprachlichen verstößen die geringste bedeutung beizumessen. Auf die grammatik übertragen, bedeutet das ausgehen von der gesprochenen sprache das ausgehen vom laut, nicht vom buchstaben. Was mich darnach wundert, ist, daß nicht der versuch einer transkription unternommen ist. Denn, abgesehen davon, daß es irreführend ist, wenn es z. b. heißt: *le son* EU *s'écrit* EU, ŒU *etc.*, widerspricht es nicht den tatsachen, wenn gesagt wird, daß der stamm der regelmäßigen verben auf *-ir* um die silbe *-is* erweitert wird, die vor vokalen *-iss* geschrieben wird?

Aus der fülle des materials möchte ich zur veranschaulichung, wie diese methode den laut in den vordergrund stellt, einiges zitiren. So beginnt die eigentliche grammatik im ersten buch mit dem gegenüberstellen der sätze: *Notre chien est plus fort que le renard* und: *Nos chiennes sont plus fortes que les renards*, woraus der begriff der veränderlichen und unveränderlichen wortarten abgeleitet wird; um aber

---

[1] *Aussi souvent que possible, mieux vaut trouver des textes qu'en faire*, Brunot, s. 70.

[2] Vgl. III, 20: *superstition orthographique; la plus vaine des sciences. Il faut apprendre l'orthographe à cause des examens.*

dann speziell die pluralbildung zu erläutern, geht die methode von einem beispiel aus, das auch lautlich den unterschied bezeichnet, von *cheval—chevaux*. Besonders lehrreich ist hierfür die femininbildung der adjektive. Eigenartig ist auch die bildung des futurs der *er*-verben von der 1. person sg. präs. + *rai* etc. So ungezwungen sich dabei neben den regelmäßigen formen: *je donne — je donnerai* die formen *j'appelle — j'appellerai* etc. (aber nicht *je cède — je céderai*) ergeben, so muß bei den anderen konjugationen doch der infinitiv herangezogen werden, was zur erklärung (*j'ai à écrire — j'écrirai*) auch gut geschehen kann. Es läßt sich auch durch die verschiebung des akzents leicht das stummwerden des *e* im infinitiv und die dadurch bewirkte veränderung des stammes bei verben wie *appeler* und *employer* erklären. Für den anfangsunterricht jedoch mag sich das verfahren dieser methode gut bewähren.

Als dritten hauptpunkt kennzeichnete ich oben, daß formenlehre und syntax, beide möglichst beschränkt, gemeinsam behandelt werden. Nicht so sehr die form als der sinn soll in den mittelpunkt der betrachtung gerückt werden. Sonst war es brauch, zuerst die formenlehre in der reihenfolge der zehn redeteile zu behandeln. Diese äußere schematisirung, die sich bei der induktiven behandlung nicht halten läßt, ist fallen gelassen. Es ist aufgegeben jenes sinnlose analysiren, über dessen unrichtigkeiten Brunot in seinen vorlesungen mit recht spottet (*il mange, il mangeait, il mangera = il est, était, sera mangeant!*). Es hängt damit zusammen die auch bei uns jetzt aktuelle frage der reform der grammatischen terminologie, für die Brunot in der französischen kommission eifrig tätig gewesen ist. Manche der bisher üblichen französischen bezeichnungen waren schon genauer als die entsprechenden deutschen (ich erinnere an die unterscheidung von *pronom possessif* und *adjectif possessif*), und die hier aufgenommenen neuerungen wird man um so lieber annehmen, als sie so weit als möglich klare verhältnisse schaffen. Wie einfach sind besonders bei dem heutigen sprachgebrauch *passé simple* und *composé* für *passé defini* und *indéfini*,[1] wie erklärend die unterscheidung von *temps absolus* und *relatifs*! So viel auch getan ist, um durch die benennungen zu erklären, Brunot bleibt sich bewußt, daß nicht alle schwierigkeiten beseitigt sind, daß eigentlich diese namen weiter nichts sind als etiketten: *Une nomenclature n'est pas une terminologie* (Brunot, s. 18). Bei der analyse, wie sie hier gehandhabt wird, kommt es weniger auf die form als auf den sinn an, das grammatikalische tritt hinter dem sprachlichen zurück. So ist z. b. endlich auch in der schulgrammatik dem, was wir der form nach konditional[2] nennen, entsprechend seiner ver-

---

[1] *Le mot indéfini n'a pas de raison d'être*: II, 102, *livre du maître.* Warum also noch im buch des schülers die alten bezeichnungen erklären?

[2] Allerdings hat die einteilung in *temps absolus* und *relatifs* es mit sich gebracht, daß das *conditionnel* vor dem *imparfait* auftritt, was mir doch verfehlt erscheint. Übrigens kommt das *imparfait* auch sonst in texten vor.



schiedenen funktion als tempus oder modus der richtige platz angewiesen. Beim passiv wird der eigentlichen form des passivs der ersatz durch das reflexive verb und durch *on* mit dem aktiv hinzugefügt. An die behandlung des imperativs schließt sich dessen ersatz durch infinitiv und konjunktiv. Den gallizismen *venir de faire*, aller *faire* wird ihr richtiger platz als *passé récent* und *futur prochain* angewiesen. Wie eben der sinn, nicht die form maßgebend ist, lehren vorzüglich die schlußkapitel des III. teiles, deren überschriften ich nur zu zitiren brauche, um zu zeigen, wie die verfasser dieser methode in die sprache eindringen, wie sie unter gedanklichen gesichtspunkten sprachliche erörterungen treiben: *la cause; les causes contraires; le but; les conséquences; les suppositions; la volonté, le désir; la certitude et le doute; l'affirmation atténuée.*

Unter den vielen vereinfachungen, die diese methode bringt, sei noch erwähnt die zweiteilung der konjugationen: *Verbes en* e, *verbes en* s.[1] Daß diese einteilung erst im III. teil angewandt ist,[2] während die beiden ersten die alte einteilung beibehalten, scheint mir verfehlt zu sein. Den umgekehrten weg hätte ich schon eher verstanden, da das präsens viel früher als der infinitiv behandelt wird.

Wie oben erwähnt, gehen die grammatischen betrachtungen aus von meist besonders zurechtgemachten beispielen, geübt werden die regeln ebenso wie wortschatz und rechtschreibung auf die mannigfachste weise an abschnitten aus werken aller art von einem im verhältnis zu ihrer allzugroßen kürze überreichen inhalt. Vorwiegend sind neben stoffen aus dem täglichen leben solche aus der erdkunde, naturkunde, physik, technik, geschichte und nationalökonomie, daneben finden sich erzählungen meist moralischen inhalts, allgemeine moralische lehren, eine große anzahl hygienischer anweisungen, betrachtungen über den wahren lebensgenuß, über die pflichten als staatsbürger. Es ist zwar ein wenig viel moral, aber es ist keineswegs bloß für schüler zurechtgemachte moral, die verfasser wagen es an vielen stellen, ihre eigene ernste lebensauffassung, die lebensauffassung optimistischer demokratischer und doch nicht doktrinärer männer zum ausdruck zu bringen.[3] So anerkennenswert auch eine solche mannigfaltigkeit der texte sein mag, sie selbst sind m. e. oft zu kurz oder doch zu hoch und im ton nicht immer gleichartig. Auf dorfkinder wird im allgemeinen die nötige rücksicht genommen, was aber sollen sie machen mit einem satz wie dem folgenden (III, 242): *Les préjugés exigent qu'une femme du monde obéisse au rite établi ...?* Daß eine so

---

[1] Ich pflege nach prof. Gundlach (†) einzuteilen in vokalische und konsonantische konjugation. Dann lassen sich außer dem singular des *présent* noch der singular des *impératif* und des *passé simple* gegenüberstellen.

[2] *pour ne pas dérouter les maîtres*, Brunot, s. 108, anm.

[3] Vgl. *la gloire du conquérant — les calamités du pays; la guerre n'a pour origine que l'injustice; loin qu'il soit libre de quitter sa sphère, l'ouvrier y est plus enfermé que jamais, c'est la grosse question du temps présent.*

vielseitige, wenn auch nur kurze anregung geboten ist, rechtfertigt Brunot (s. 55): *Il faut donner à l'enfant le goût des jouissances les plus hautes de l'esprit, et, par un commencement d'éducation approprié, lui fournir le moyen de s'y élever plus tard.*

Ich komme zum letzten teil des werkes, der *Composition*, die nach der ganzen anlage als krönung des gebäudes erscheint. An sich ist es ein praktischer zweck, der in den aufsatzübungen liegt, auch dem inhalt nach wollen sie wesentlich praktischen zwecken dienen, wie sie besonders im briefschreiben zum ausdruck kommen. Hier besonders muß man die kunst bewundern, mit der es den verfassern gelungen ist, diese übungen mit den sprachlichen erörterungen zu verknüpfen. In den *conseils*, die wie regeln die aufgaben begleiten, werden einfachheit, klarheit, aufrichtigkeit, angemessenheit im inhalt und in der form eindringlich empfohlen.

Es bedürfte eines genauen kenners der französischen und deutschen volksschule, um den ganzen wert der neuerungen zu erkennen. Was uns hier noch besonders interessirt, ist das verhältnis, in dem der französische unterricht in Deutschland zu dieser methode steht, welche lehren insbesondere die reform daraus ziehen kann. Es möchte auffällig erscheinen, eine solche beziehung einer methode des französischen für franzosen und einer methode für deutsche konstruiren zu wollen. Und doch glaube ich das tun zu können, glaube sogar, um es vornweg zu sagen, es wagen zu können, mit diesem buch deutschen schülern französischen unterricht zu geben, wenn auch natürlich manches hinzugefügt, vieles eingeschränkt werden müßte. Auch für den französischen schüler, führt Brunot aus, gibt es in seiner sprache eine reihe von elementen, die die gesprochene sprache nicht kennt, die für das kind wie eine fremde sprache sind. *Cette langue étrangère, il devra l'acquérir tout entière par l'enseignement* (s. 59). Es ist oben erwähnt, daß Brunot so weit geht, auch für französische schüler einen methodischen unterricht zu fordern. Was man auch ohne ihn leisten kann, das erkennt auch er an, aber die universalität, die hier im kleinen angestrebt wird, die ließe sich nicht ohne jenen erreichen. Man könnte das auf die deutsche reform übertragen und auch hier allen versuchen, wenigstens im anfangsunterricht auch ohne diesen systematischen unterricht auszukommen, jede berechtigung womöglich mit noch größerem rechte absprechen; und das ist ja geschehen, viele lehrbücher bauen sich ganz systematisch von der ersten stunde an auf. Ich glaube aber, diejenigen, die nicht sofort mit dem unterricht in der grammatik beginnen, stehen Brunot und dieser methode näher. Es handelt sich darum, natürlich in unendlich verkleinertem maßstab, jene basis der gesprochenen sprache herzustellen, auf der sich der unterricht der schriftsprache aufbaut. Eines aber lehrt uns deutsche diese methode wieder unumstößlich: wenn schon für französische schüler zwar ein systematischer unterricht gefordert wird, aber unter auswahl nach konzentrischen kreisen, unter möglichster beschränkung auf das notwendige, unter größter duldung der *tolérances*, so können wir nicht mehr wollen, werden auch keinen anderen weg einschlagen wollen, gibt es doch auch in Frankreich schüler, denen in ähnlicher

weise wie uns das französische fremdsprache ist und auf die hier besondere rücksicht genommen wird.[1]

Wie im einzelnen die direkte methode die methode dieses werkes ist, wurde im ersten teil unserer besprechung erwähnt, wie solche übungen in der sprache, die wir im gegensatz zu den übersetzungsübungen fordern, angestellt werden, wie die umformungen, konjugationsübungen, wortverbindungen verschiedenartig gestaltet werden können, das kann man hier vorzüglich lernen,[2] und für jeden, der das werk studirt, ergibt sich als mühelose frucht eine große reihe von schulausdrücken, die sicherlich nicht nach übersetzung schmecken.

Von einem bin ich allerdings überzeugt: einen solchen unterricht im französischen können wir auf deutschen schulen nicht geben, wenn nicht der unterricht im deutschen auf ähnlichen grundsätzen aufgebaut ist. Sonst würden die sprachlichen erörterungen allgemeiner art, wie sie dann in zu breiter ausführung nötig würden, dem eigentlichen unterricht in der französischen sprache zu viel zeit rauben; und so scheint es mir, daß die frage der schulreform inniger mit der frage der reform des französischen unterrichts zusammenhängt, als man oft zu glauben geneigt ist. Es ist zwar in der reformschule die einführung in sprachliches verständnis wesentlich dem deutschen zugewiesen, aber man ist allgemein noch nicht so weit gegangen, ohne eine fremde sprache zu beginnen. Wenigstens für die realschule, deren schüler meist sprachlich sehr unbeholfen sind, möchte ich als zukunftshoffnung die reformrealschule aussprechen, die erst ein jahr ganz ohne fremde sprache bleibt, bei der dagegen der unterricht zu vertiefen ist sowohl in der deutschen sprache als auch in den fächern, die die schüler selbst beobachten und ihre beobachtungen sprachlich ausdrücken lehren, was vor allem gedächtnismäßig erlerntem völlig in den vordergrund zu treten hätte. Für das französische ergibt sich für mich besonders stark nach dem studium dieses werkes die notwendigkeit, durch das französische selbst in die sprache und ihre kultur einzuführen, nicht aber diesen prozeß von anfang an durch vergleichen mit dem deutschen, worauf doch die übersetzungsmethode hinausläuft, zu unterbinden.

Was mit großem danke für die mannigfache anregung, die diese bücher auch für uns in jeder weise gewähren, anerkannt werden soll,

---

[1] Vgl. Brunot, s. 56f.: *Il y a d'abord, dans quelques pays, des enfants qui, parlant dans leur famille le flamand, le bas-breton, ou telle autre langue étrangère, ne connaissent le français que par l'enseignement de l'école. En outre, bon nombre d'enfants parlent, avant leur entrée à l'école, et en dehors de l'école, un patois roman ... La méthode directe s'impose pour les uns comme pour les autres.*

[2] Natürlich muß positiv das buch enthalten *tout ce qui pourra corriger les mauvaises habitudes contractées avant l'entrée à l'école* (Brunot, s. 58), aber ich habe doch bedenken dagegen, daß die nicht gut französischen ausdrücke angeführt werden (*il ne faut pas dire ...*), ebensowenig verspreche ich mir viel von übungen wie: *Rétablissez les expressions correctes: Enroser un jardin* etc.



ist die mühe, die sorgfalt, mit der die verfasser ihr werk gearbeitet zu haben versichern und wirklich gearbeitet haben, und ich glaube hoffen zu können, daß die mühe reiche früchte tragen wird, und um so reichere, je weiter die entwickelung auf der bahn gehen wird, auf der dies werk einen so verheißungsvollen schritt bedeutet.

Frankfurt a. M. Th. Zeiger.

Prof. dr. Paul Förster, *Anti-Roethe!* Eine streitschrift. An die freunde des humanistischen gymnasiums. Leipzig, Teutonia-verlag. 1907. 49 s. M. 0,60.

Eine kraft- und saftvolle kampfesschrift, die den bannfluch gegen das humanistische gymnasium und seine anhänger schleudert und an stelle dieser „alleinseligmachenden" „bildungsfabrik" eine „deutsche einheitsschule auf anderen grundlagen, mit neuem inhalte und neuem aufbau errichtet", sehen will. Der I. teil der geistvollen broschüre geht mit zwei „humanisten", den universitätslehrern und „autoritäten" Harnack und Roethe, unbarmherzig ins gericht und zerpflückt mit beißender ironie und in logisch scharfer beweisführung schonungslos das klassisch-humanistische bildungsideal, in das jene „verrannt" sind. Förster richtet sich hier gegen die „blinde verherrlichung des griechentums", gegen „jene welt, die in vielen stücken uns anders veranlagten deutschen eine fremde" ist, gegen dieses „ganz unbrauchbare bildungsideal", gegen das „christlich-klassisch-germanische, das gebräu oder das geistige lebenswasser, das dem deutschen volke amtlich verzapft wird", gegen die „schablonenmenschen" und „unfertigen persönlichkeiten", wie sie das „großgelogene" gymnasium erziehe, gegen „all den klassischen bildungswust, über dem das klare denken und zugleich die den gedanken in die tat umsetzende entschlossenheit und tapferkeit in die brüche gehe", gegen die „legende von der unschätzbaren, zur höchsten bildung unentbehrlichen kenntnis des altertums, die man sogar eine vertiefte zu nennen den mut hat, die dem abgehenden schüler, wie man sich und anderen vorschwindelt, ein besitz für immer sei, deren durch nichts ersetzlichen wert nachzuweisen alle künste der sophistik ... aufgeboten werden."

Weiter zeigt Förster, wie „zwischen dem ‚humanismus' der alten zeit und seinen vertretern und dem begriffe ‚allgemein menschliche und neuzeitliche bildung' ein tiefer spalt klafft, über den hinweg wir uns die hand nicht mehr reichen, noch uns verständigen können"; deshalb dürfe auch „das alte gymnasium nicht fortexistiren, wenn das deutsche volk seinem wesen gemäß bestehen und endlich zu seiner vollen bedeutung erstehen soll." Dem von Roethe versuchten beweise, „daß wir deutsche ohne die alten nie das geworden wären, was wir sind", setzt nun Förster einen anderen entgegen: „daß wir vieles ganz frei und allein gefunden und geschaffen haben, daß in vielem andern unsere entwickelung durch den fremden einfluß gehemmt, gestört, verpfuscht worden ist; daß darum endlich, nach so mancher irrung und wirrung, die neue bahn wahrhaft vaterländischer und einheitlicher bildung und erziehung planmäßig zu betreten ist." Diese gedanken bilden dann hauptsächlich das thema des II. teiles der broschüre, wo

Förster unter der überschrift *Der werdegang des deutschen volkes* glänzend nachweist, daß die deutschen „stark genug waren zu eigener, herrlicher entfaltung", und daß, „wenn uns deutschen im grunde Hellas und Rom nichts zu sagen haben, uns Deutschland selbst, wir uns selbst sehr viel zu sagen haben" in „unserer zeit des großen kampfes des deutschen volkstumes gegen fremde mächte und einflüsse". „Alles aber, was zu schaffen ist, setzt als grundlage die *deutsche schule* voraus; und diese wiederum kann nur aus der rechten verfassung und durchführung der begriffe ‚deutsche bildung' und ‚deutsche erziehung' erwachsen."

Die erfrischende, an tiefen gedanken reiche, bedeutungsvolle schrift wird nicht nur allen denen freude machen, die einst selbst „widerwillen gegen die schwere, dazu in unverdaulicher menge ihnen aufgezwungene fremdkost" empfunden und den mauern des gymnasiums mit „freude ob der erlösung aus den ketten der fremdherrschaft und einer ihr entsprechenden pädagogik" valet gesagt haben, sondern auch denen, die von mißtrauen erfüllt sind „gegen jene abgestempelten autoritäten", von denen „immer eine die andere schafft" und die „alle zusammen einen ring bilden, der das volk zusammenschnürt", überhaupt allen denen, die von „schauspielerei" nichts wissen wollen.

Velhagen und Klasings *Sammlung französischer und englischer schulausgaben.* — *Prosateurs français,* lieferung 167 B.

Joseph Chailley-Bert, *Tu seras Commerçant.* Ausgabe für kaufmännische lehranstalten von dr. Ludwig Voigt. Bielefeld und Leipzig, Velhagen und Klasing. 1907. 116 s. M. 1,—. Hierzu wörterbuch. 36 s. M. 0,20.

Der inhalt des büchleins ist reizend, anspruchslos, anziehend, dabei durchaus nicht aufdringlich in der belehrung. Er besteht aus der erzählung im engeren sinne und aus den *leçons de choses.* Die erzählung selbst ist die geschichte eines jungen burschen aus bescheidenen verhältnissen, der zuerst in einem kleinen orte lehrling ist, durch reisen nach Paris, Lyon und Marseille seinen kaufmännischen horizont erweitert, in ein engroshaus in Auxerre eintritt, dort die rechte hand seines chefs wird und schließlich dessen tochter heiratet. Die *leçons de choses,* d. h. alle technischen belehrungen über den handel, bilden im zusammenhang den II. teil des buches, doch wird in den entsprechenden kapiteln der erzählung jedesmal auf den betreffenden abschnitt der *leçons de choses* verwiesen. Anmerkungen sind dem büchlein nicht beigegeben; dafür ist das *vokabular* um so umfassender gearbeitet, jedoch nicht alphabetisch, sondern nach kapiteln angeordnet. Das bändchen ist hauptsächlich als lektürestoff für handels- und kaufmännische fortbildungsschulen gedacht, dürfte jedoch in seinem einfachen, guten französisch sowie seiner übrigen eigenschaften wegen auch für den, der nicht kaufmannslehrling ist oder werden will, durchaus interessant und angenehm zu lesen sein.

Arnold Ohlert und Luise John, *Lese- und lehrbuch der französischen sprache für höhere mädchenschulen.* Ausgabe B. Hannover-List und Berlin. Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior). 1906. VIII und 245 s. Geb. m. 2,40.

Dieses für die ersten drei französischen lehrjahre bestimmte unterrichtsbuch macht einen vorzüglichen eindruck. Nicht als ob man über alles derselben ansicht sein müßte! So z. b. wenn Ohlert das lesen zusammenhängender stücke schon in der „ersten stunde" begonnen wissen will und dagegen den lautübungen im anfangsunterricht nur die „ersten fünf, höchsten zehn minuten einer jeden stunde" einräumt.[1] Überhaupt scheinen mir verschiedene auf die lautliche schulung abzielende bemerkungen nicht ganz unanfechtbar. So wäre die gewiß recht praktische, aber doch unwissenschaftliche definition von „geschlossenen" und „offenen" vokalen (s. 193 der *Grammatik*) in ein modernes unterrichtswerk wohl lieber nicht aufzunehmen. Als phonetisch veraltete und gänzlich falsche begriffe enthaltend würde ich auch lesestück nr. 5 *C'est amusant de savoir lire* streichen. Warum gibt ferner der verfasser (s. 194) nur eine einzige *a*-nuance an, und zudem welche? Darf *aura* unter den beispielen für „offenes *ò*" figuriren? Ich bezweifle es. Dieses *o* ist, um mit Rousselot zu sprechen, doch höchstens *moyen*. Wer schnell belegstellen für die aussprache dieses wortes haben will, der öffne doch die *Parlers parisiens* von Koschwitz,[2] wo er das *o* beispielsweise auf den ss. 91, z. 8, 97, z. 8, 103, z. 5, 123, z. 8 als *mi-ouvert*, d. h. *moyen*, in den entsprechenden varianten sogar als *o fermé* transkribirt finden wird, als letztere nuance allein z. b. auf s. 123, z. 4. Wenn sich nun in dem fraglichen verbum auch tatsächlich ein „offenes" *o* häufig hören läßt, so würde man dieses SEHR schwankende wort doch lieber nicht gerade unter die musterwörter setzen. In der *Grammatik* wäre noch dem § 101 eine andere fassung zu wünschen, da doch *fort* ebensogut beim verbum, und *bien* ebensogut beim adjektiv verwendet werden können. Noch eines: da die vokabeln zum pensum des ersten lehrjahres nach stücken geordnet sind, warum will sie dann Ohlert von den schülerinnen nochmals ins vokabelhaft eingetragen sehen (*Method. anl.*, s. 20)? Erfahrungsgemäß laufen beim abschreiben fehler mit unter, und das überlesen der richtig gedruckten wörter — wenn es schon einmal vom text getrennt stattfinden soll — dürfte doch wohl dienlicher sein als übungen an dem vielleicht mit fehlern gespickten vokabelheft.

Damit sind aber die ausstellungen auch abgetan. Denn alles übrige ist richtig, klar und praktisch. Der hauptwert des buches scheint mir in der wahl der lesestücke zu liegen. Das im vorwort aufgestellte prinzip, daß der lesestoff einen möglichst vielseitigen wortschatz enthalten, daß die sprache des täglichen lebens, wie der wortschatz der höheren sprache in gleicher weise berücksichtigt werden müsse, ist tatsächlich befolgt, dabei sind die lesestücke sprachecht, passen sich formell und inhaltlich der jeweiligen stufe vorzüglich an

---

[1] Siehe s. 16 und 17 von Ohlerts *Methodischer anleitung für den französischen unterricht an höheren mädchenschulen* (Hannover, Carl Meyer. 1895), in der verfasser die art seines unterrichtsverfahrens ausführlich darlegt und zugleich eine bis in die einzelheiten gehende übersicht der stoffverteilung gibt.

[2] Marburg, Elwert. 2e édition, 1898.

(das stück nr. 10, s. 5 z. b. dürfte sicher jedes kind interessiren), und sind, besonders im ersten lehrjahre, bei aller einfachheit oft geradezu entzückend, so beispielsweise die nummern 18, 19, 20.

Die ganze anlage des buches verrät von anfang bis zu ende den sicheren methodiker.

ARNOLD OHLERT, *Die umformungen im fremdsprachlichen unterricht. Französisch. Die lautgesetze als grundlage des unterrichts im französischen verb.* Zwei programme 1905 und 1906. Hannover-List und Berlin, verlag von Carl Meyer (Gustav Prior). 1907. 44 s. Brosch. m. 0,75.

Dieses schriftchen beleuchtet Ohlerts methodischen standpunkt noch klarer als die vorhin erwähnte *Methodische anleitung.* Unter *umformung* versteht Ohlert die „herstellung einer provisorischen sprachform, welche der sprachform der muttersprache restlos entspricht, so daß durch diese hülfe die übersetzung mühelos von statten geht." Beispiel: Den deutschen satz: „Ich hätte es tun können" hat der schüler in „ich würde haben gekonnt es tun" umzuwandeln, um „demgemäß leicht und richtig" *j'aurais pu le faire* übersetzen zu können. Natürlich hat man bei lektüre dieses teils der broschüre den eindruck, daß Ohlert mit diesem verfahren einem übersetzungsunterricht das wort rede. Nach dem II., den „lautgesetzen" gewidmeten teil ist dem nun anscheinend nicht so, vielmehr bekennt sich hier der verfasser im allgemeinen als gegner der übersetzung. Das methodisch widersinnige dieser übung deutet er treffend an, wenn er sagt, daß letztere nur dann möglich sei, „wenn ein bereits gefestigtes sprachliches wissen zur verfügung stehe", und da er dies für die oberstufe voraussetzt, läßt er dann allerdings hier auch die übersetzung zu. Für diese stufe sollen dann wohl die „umformungen" in aktion treten und den zweck erfüllen, die sprachlich-logisch zusammengehörigen gruppen in eine form zu bringen, die eine gleichstellung der worte für beide sprachen ermöglicht. Könnte es freilich nicht selbst auf der oberstufe, und gerade auf der oberstufe ohne übersetzung, somit ohne „umformungen" abgehen?

Die von Ohlert für den klassenunterricht empfohlene methode ist „analytisch-deduktiv oder mechanisch-systematisch"; d. h. der unterricht sucht zunächst „unbewußte aneignung" der sprachformen durchzuführen, er ist aber zugleich deduktiv und systematisch, indem er die gestaltung der wortformen auf allgemeine gesetze (daher der titel dieses teiles!) zurückführt. Dem „abstrakten und stystematischen unterricht muß also ein mechanischer, auf die unbewußte aneignung gerichteter kursus vorangehen." Hiermit vertritt dieses klare schriftchen einen durchaus vernunftgemäßen standpunkt.

DR. WILHELM LÜHR, *José-Maria de Hérédia, ein dichter des Parnasse contemporain.* Wissenschaftliche beilage zum dritten jahresbericht der realschule in Eppendorf zu Hamburg. Schuljahr 1906—1907. Hamburg. 1907. Gedruckt bei Lütcke & Wulff. 25 s.

Eine verdienstvolle, sachlich gut orientirende arbeit. Sie setzt mit der biographie des dichters ein, die neben den hauptdaten seines lebens auch eine darstellung der einflüsse, die ihn gebildet haben, so-

wie eine kurze aufzählung seiner litterarischen produktionen bringt. Die arbeit selbst untersucht die sonette in *Les Trophées* nach form wie inhalt. In dem der form gewidmeten teile wird gezeigt, daß für Hérédia als echten parnassien die *suggestion*, *le don d'évocation*, *la première des vertus poétiques* ist, und daß der erreichung dieses seines zwecks als mittel die *invention de l'image*, *le goût des belles formes*, *le sens de la beauté et de la musique des mots* dienen. In der struktur seines verses verliert H. sein hauptziel, die *évocation*, nie aus dem auge; daher die heranziehung von gleichnissen und die besonders sorgfältige und dabei glückliche wahl des beiwortes, die des dichters starkes naturgefühl verrät; daher auch sein sinn für klang- und farbenwirkungen, für die „musik" der sprache; daher auch besonders die eigenart des reimwortes, das stets mit dem sonettinhalt einen tonmalenden zusammenhang herzustellen sucht; daher schließlich auch die meisterhafte gestaltung des schlußverses, in dem H. das vorhergesagte nicht nur nochmals zusammenfaßt, sondern den leser sozusagen zwingt, dem gedanken des sonetts noch weiter zu folgen, ihn noch weiter auszuspinnen. Parnassien ist H. auch in der streng methodischen form, der er fast stets sein sonett unterwirft, also in der regelmäßigkeit der reimstellung, in der wahl des reimes überhaupt, in der vermeidung allzu auffälliger enjambements, in der bevorzugung des klassischen alexandriners.

Die untersuchung der sonette nach ihrem inhalt hebt mit recht die erstaunliche vielseitigkeit in der dichterischen inspiration H.s hervor, *son imagination prodigieuse, qui s'alimente partout, chez les dieux et les hommes*, wie Ernest-Charles einmal sagt, die ihren stoff bald aus der mythologie, geschichte oder litteratur der antike, bald aus dem mittelalter und der renaissance, bald aus dem orient und den tropen, bald aus *la nature et le rêve* nimmt. Auch eine andere auffallende eigenart H.s hat verfasser nicht zu erwähnen vergessen, nämlich die fast allen seinen gedichten anhaftende kalte passivität, die *impassibilité*. Alles in allem gebührt dem nach höchster vollendung ringenden dichter das verdienst, das sonett in formeller wie stofflicher hinsicht vervollkommnet und bereichert zu haben.

Leipzig-Gohlis. Ludwig Geyer.

Three Minor Poets.

Ferdinand Putschi, *Charles Churchill, sein leben und seine werke.* (*Wiener Beiträge* XXXI.) Wien und Leipzig. 1909. VIII, 98 s. M. 3,40.

Dr. Karl Kottas, *Thomas Randolph, sein leben und seine werke.* (*Wiener Beiträge* XXIX.) Wien und Leipzig. 1909. VII, 105 s. M. 3,—.

Dr. Leopold Brandl, *Erasmus Darwins 'Botanic Garden.'* (*Wiener Beiträge* XXX.) Wien und Leipzrg. 1909. IX, 166 s. M. 5,—.

In many cases, it is mainly owing to their connection with some great man that minor poets are interesting to the student of literature. Thomas Randolph is more worthy of study as a so-called "son" of Ben Jonson than as a mere minor playwright, and Charles Churchill owes much of his importance to his friendship with Wilkes. But the

influence of a great man filters slowly through many layers of literary material, and it is often of interest to study those works where but faint vestiges of this influence are to be detected. Erasmus Darwin, in spite of his strange choice of subject, and the times in which he lived, plainly belongs to the school of Pope.

The authors of all three books seem to have written on the assumption that their subjects are practically unknown to the reader. Consequently, with such thoroughness have these studies been accomplished, that a careful perusal of these books makes it almost unnecessary to read the works of the writers described. It may be questioned, however, whether such books should not rather have the effect of persuading the reader to study the original works, whether to succeed in raising a curiosity to know more about the authors discussed is not of more value than exhausting the subject. But after all our time is short; we cannot afford to read all minor poets, and to obtain a clear idea of Churchill's life and works in a small compact form, is certainly more profitable than spending five or six times as much time in reading his poems.

Mr. Putschi's book is certainly the most interesting of the three mentioned above, but then he had a subject of more interest than Randolph and Darwin. The life and works of Charles Churchill are here described in a thorough, lucid, and attractive way. The writer does not hesitate to make numerous quotations. True, he does not altogether avoid a mistake common to those who write upon minor poets, namely, that of estimating his poet too highly; he has certainly exaggerated the importance of Churchill in the development of English poetry. He does not show how much Churchill owed to the *Dunciad* in his *Rosciad*; the very title is clearly an imitation of Pope's poem. While agreeing with Mr. Putschi as to the suitability of the heroic couplet as a vehicle for satire, we cannot but think that he dismisses octosyllabic verse as a suitable metre rather too summarily; the names of Butler and Swift will at once remind us that much good satire has been written in this metre. Of greatest interest to the general reader however are the passages describing Churchill's relations to such men as John Wilkes, Samuel Johnson, and Hogarth, which make very entertaining reading.

Thomas Randolph is a figure of considerably less importance than Charles Churchill; in fact his position as a "son" of Ben Jonson is his chief clain to our attention. His most noteworthy work is certainly the *Muses' Looking-glass*, and Dr. Kottas rightly gives as much space as possible to a description of it. In one respect he is inclined to give Randolph more credit than he deserves: the kind of chorus represented by Roscius, Bird, and Flowerdew was no new feature in drama; as early as 1611 we find it prominently displayed in *The Knight of the Burning Pestle.* Perhaps the most interesting trait of Jonson's character that can be traced in the plays of Randolph is his unconciliatory attitude towards the Puritans, and this point has been well brought out in the book before us. Not enough, on the other hand, is said about the pastoral *Amyntas* to show its exact position in the development of the English Pastoral. Of real interest and importance, too, is Randolph's translation of the *Plutus* of Aristophanes

which our author has evidently thoroughly studied. In his remarks on the other plays our author gives us perhaps too many details, but that, after all, is a fault on the right side.

Erasmus Darwin's *Botanic Garden* belongs to the curiosities rather than to the masterpieces of literature. Neither as botanist nor as poet is Erasmus Darwin a striking personage, but as botanist *and* poet he holds a peculiar, perhaps unique, position in English literature. One would indeed think that there is much in the science of botany to stimulate poetry, and Erasmus Darwin's isolated position is remarkable. Any real poetical feeling he may have had is lost beyond recognition under the formal stereotyped diction and mass of classical allusions characteristic of eighteenth century poetry from which he was not strong enough to emancipate himself. There are nowadays very few people who have read the *Botanic Garden* through. It belongs to the great class of well-known but unread books. It is especially in the case of such works that we require some kind of book like the one at present under review. If we read Dr. Brandl's book we may dispense with reading the *Botanic Garden*. All students indeed should feel grateful to him; he has been through the wearisome task of reading Darwin's poems, and from this volume we may obtain in a handy form all that it is necessary to know of the *Botanic Garden*. He has indeed done everything possible to lighten our task; all his quotations are given both in German and English. For our own part however we would have preferred to see the actual quotations appearing in the text and the translations relegated to an Appendix. Dr. Brandl has adopted the opposite plan; the actual quotations appear in the Appendix, the translations in the text; this seems to us rather like putting the cart before the horse. This is not the place to speak of Dr. Brandl's general views on Darwin, because they have been more fully brought out in his earlier volume on *The Temple of Nature* (*Wiener Beiträge* XVI). Here we may conclude by expressing our appreciation of the care and scholarship with which Dr. Brandl has accomplished his task.

Prof. dr. Johann Ellinger, *Vermischte beiträge zur syntax der neueren englischen sprache.* Wien und Leipzig, Alfred Holder. 1909. XIV, 94 s. M. 2,60.

This volume consists chiefly of papers reprinted from *Englische Studien* and the *Zeitschrift für das realschulwesen.* Without in any way wishing to disparage the great learning and thorough scholarship of Professor Ellinger, we must confess that we find it difficult to understand how his book, unprovided with an index as it is, can be of any practical use to the student of English. Mingled with our admiration for his painstaking labours is a feeling of regret that he should have spent so much valuable time on such commonplace writers. Out of about one hundred authors cited in this book not more than ten have any just claim to the title of "best English prose-writers." The other names include some well-known novelists, some good writers, a few American writers, and a number of authors practically unknown in England. That grammatical rules are best illustrated by quotations from the best writers, and that every syntactic peculi-

arity may be explained by a study of the history of the language, we freely admit, are two sound principles, but when we find among the best prosewriters such names as Rider Haggard, Frank Stockton and Mark Twain, the value of the book is considerably impaired.

Some of the grammatical points here raised one is apt to consider too trivial to deserve serious discussion; other questions, such as the position of the adverb, show such a bewildering variety of use that it seems vain to attempt to formulate rules for guidance. It would be difficult to find any other book which gives one such a vivid impression of the intricacies and difficulties of the English language.

One cannot indeed praise too highly the care and thoroughness with which Professor Ellinger has collected his quotations, and his own observations, always clear, scholarly, and sound, will well repay careful reading.

Marburg. G. ASTHON BEACOCK.

VERMISCHTES.

DIE VEREINFACHUNG DER NIEDERLÄNDISCHEN SCHRIFTSPRACHE.

Die litterarische bewegung von 1880 brachte in Holland eine erneuerung der ausdrucksweise und gab einen besseren einblick in das wesen der sprache. Zu derselben zeit, als der umschwung von 1880 die litterarische luft von den veraltenden formen reinigte, kehrte sich auch die pädagogische bewegung von 1890 gegen den gebrauch der schriftsprache, der in dem unterricht wucherte, und versuchte den neuen psychologischen sprachbegriff von Hermann Paul einzuführen, da ein wust von toten sprachregeln, schreibschwierigkeiten — doktrinärem dilettantismus — den unterricht belastete. Damit war auch ein großes volksinteresse verbunden.

Langsam wurde es an einzelnen stellen hell. Man begann zu verstehen, daß die vereinfachung der schrift nicht die schwierigkeiten verschleiern, sondern eine bessere einsicht in das wesen der sprache herbeiführen sollte.

Die wissenschaftlich pädagogischen artikel von dr. Kollewijn u. a. fanden sofort anklang und hatten bald die gründung eines „Vereins für vereinfachung der schriftsprache" zur folge. Nach einigen tastenden versuchen wurden 1902 die endgültigen regeln der neuen rechtschreibung aufgestellt und veröffentlicht. Diese wird die vereinfachte oder Kollewijnsche rechtschreibung genannt, während die alte nach deren schöpfern die rechtschreibung von De Vries und Te Winkel heißt.

Vor allem die zeitschrift *Taal en Letteren* propagirte nicht allein reinigung des sprach- und litteraturstudiums, sie erfüllte auch eine wissenschaftliche pflicht. Mit eifer wurde gearbeitet an der neuen sprachkunst, die auf sprachwahrnehmung und nicht auf sprachgesetzgebung beruht. Ausgehend von der lebendigen sprache verkündigten prof. dr. Kollewijn, Van den Bosch, Hettema, Koopmans, De Vooys,

Salverdra de Grave, Talen, Valkhoff u. a. in Holland und prof. dr. Lecoutere, Vercouillie, Devreese, Logeman, Tack u. a. in Belgien eine neuere psychologische sprachwissenschaft.

Um eine bessere einsicht in die ganze bewegung zu erlangen, die in den letzten zwanzig jahren in Holland und in Belgien hervorgetreten ist und langsame, aber sichere fortschritte macht, müssen wir uns zuerst die folgenden hauptpunkte, welche von niemand in abrede gestellt werden können, klar vor augen halten.

1. Die sprachwissenschaft ist keine dogmatische wissenschaft; sie hat nicht vorzuschreiben, wie die dinge, d. h. die sprachzeichen, der gebrauch der sprache in wort und schrift, sein sollen, um sich bestimmten normen anzupassen. Ihre aufgabe ist nur, festzustellen, *was ist*, wie die dinge liegen. Wenn sie dies vergißt, wenn sie aus ihrer rolle fällt, dann verliert sie ihren wissenschaftlichen charakter; und wenn sie so unsinnig ist, durch theoretische regeln *a priori* anzugeben, wie man sprechen und schreiben muß — regeln, welche aus vereinzelten betrachtungen über die art, den charakter, den zweck und das wesen der sprache abgeleitet sind —, so ist es doch nur verlorene mühe, und das volk wird nicht darauf hören; die regeln werden auf den gebrauch der sprache keinen einfluß ausüben.

Die sprachwissenschaft ist eine wissenschaft *a posteriori*; sie muß die sprachgesetze finden durch untersuchungen über den gebrauch der sprache.

2. Jede lebende sprache (d. h. jede sprache, die heute noch im gebrauch ist) befindet sich in fortdauerndem „werden". Unter dem einfluß von vielen faktoren wird sie beständig modifizirt.

Von natur ist die schreibweise ursprünglich phonetisch, wird aber auch von natur wieder unphonetisch, historisch und etymologisch, weil die sprache sich stets ändert und so notwendigerweise eine kluft entsteht zwischen der sich fortwährend ändernden mündlichen und der geschriebenen sprache.

Solange in der schreibweise die phonetische und die etymologische regel im gleichgewicht sind, gibt es keine krisis. Es entsteht dann eine allzeit neue phonetische schreibweise. Aber wenn man für die schreibweise regeln aufzustellen sucht, die die sprache dauernd festlegen sollen, dann erfolgt unvermeidlich die krisis.

Da die sprache sich ändert, öffnet sich eine kluft zwischen der umgangssprache und der festgelegten schriftsprache, und um der gefahr zu entgehen, eine tote sprache zu werden, muß sie zur rechten zeit durch eine reform der schreibweise ihren allzu stark etymologischen charakter aufgeben und sich dem verjüngenden einfluß des phonetischen prinzips unterwerfen. Ändert sich die sprache, so muß sich ohne zweifel auch die schreibweise ändern. Das ist ein naturgesetz. Und wenn der augenblick hierzu gekommen ist, ist es nutzlos, sich gegen die reform der schreibweise zu sträuben.

Diese reform der rechtschreibung soll eine vereinfachung der schreibweise nach phonetischen prinzipien sein.

Wann ist die krisis da? Ist sie allein von einer anzahl von unterschieden zwischen schreib- und gesprochener sprache bedingt?

Sicher befördern diese unterschiede die krisis. Sie erschweren das erlernen der rechtschreibung, und man wird sich bewußt, daß es

sich hier um überflüssige dinge handelt, die auch im unterricht unnütz, ja schädlich sind.

Aber es gibt noch andere und ebenso wichtige faktoren.

1. Wenn ein volk ein selbständiges und reifes urteil erlangt hat und nach dem warum und woher fragt, so wird die krisis beschleunigt. Die menschen werden sich der sprache bewußt, die sie sprechen, sie gewinnen die laute der sprache lieb und wünschen dann auch, daß der schreibung ihr recht widerfahre.

2. Der fortschritt der wissenschaft beschleunigt gleichfalls die krisis. Wenn die wissenschaft auf grund ihrer forschung laut verkündigt, daß sprachveränderung keine sprachverwirrung sei, sondern eine regelmäßige und notwendige sprachentwickelung, dann kann mit vertrauen an eine vereinfachung der schreibweise oder der rechtschreibung gedacht werden.

Dieser augenblick ist gekommen, denn die zeiten haben sich geändert.

Wir gehen nicht mehr vom „buchstaben", sondern vom „laut" aus. Die sprachwissenschaft nähert sich durch die lautphysiologie der naturwissenschaft. Haben wir den laut liebgewonnen, dann wünschen wir auch, daß ihm in der schreibweise das recht widerfährt, das ihm gebührt. Zweitens sehen wir die praktische seite der sache ein. Allgemein wird das urteil gefällt, daß unsere schreibung viel unnütze und hinderliche last verursacht hat.

Im laufe eines menschenalters sind die veränderungen kaum zu erkennen; aber wenn man z. b. auf das deutsch zurückschaut, welches vor hundert jahren gesprochen wurde — insoweit wir die gesprochene sprache der damaligen zeit aus der schriftsprache erkennen —, dann sieht man schon größere unterschiede; geht man noch weiter in der zeit zurück, z. b. zu dem deutsch des 16., 15. oder gar 14. jahrhunderts, dann vergrößern sich die unterschiede im verhältnis der zeitentfernung.

Dieses ist in allen ländern geschehen. So sind denn auch in allen ländern ernste bewegungen zur vereinfachung der schriftsprache entstanden. Da die gesprochene sprache sich dauernd ändert, muß auch die schreibweise — d. h. die wiedergabe der gesprochenen sprache — durch allgemein angenommene zeichen — damit gleichen schritt halten.

Wie es in der vergangenheit war, so wird es auch in der zukunft sein; auch das deutsch des 21. jahrhunderts wird ein anderes aussehen haben als das heutige.

3. Bei jeder lebenden sprache zeigt sich also, daß die gesprochene sprache mit der schriftsprache nicht ganz übereinstimmt. In ihrer art ist die schriftsprache konservativ; folgt sie der gesprochenen nicht, d. h. fährt man fort, so zu schreiben, wie man früher schrieb, ohne auf die veränderungen des sprachgebrauches zu achten, dann kann der fall eintreten, daß sich eine große kluft zwischen der schriftsprache und der gesprochenen sprache auftut.

Die unterschiede betreffen zwar vor allem die aussprache und den wortschatz, aber auch die syntax und die formenlehre. Man betrachte z. b. den unterschied zwischen sprache und schrift beim englischen oder französischen.

4. Es ist aber auch eine falsche ansicht, zu glauben, daß man sprechen müsse, so wie man schreibt, daß die geschriebene sprache

die bessere, ja schlechthin vortreffliche sei, daß sie den sprachgebrauch regeln müsse. Das gegenteil ist der fall. Die gesprochene sprache *ist die sprache*. Überdies ist die schriftsprache nur ein abbild, und zwar ein sehr unvollkommenes.

Früher meinte man — es waren vor allem die grammatiker —, man müsse von der schriftsprache ausgehen, um die regeln für den gebrauch der sprache zu finden, den gebrauch zu kodifiziren. Man meinte, wenn die regeln festgestellt seien, so werde die die sprache gebrauchende gemeinschaft ihnen schon folgen. Besonders in Frankreich verfiel man in diesen irrtum.

Die *Académie française* stellte ihr wörterbuch zusammen und nahm nur solche wörter auf, welche nach ihrer ansicht geschrieben und gesprochen wurden. Und was war der erfolg? Die schriftsteller benutzten beständig eine anzahl wörter, die nicht im offiziellen wörterbuch standen, und ließen ebenso solche unbenutzt, die darin verzeichnet waren. Die *Académie française* war genötigt, dem gebrauch zu folgen und ihr wörterbuch beständig nachzuprüfen und abzuändern.

5. Eines aber dürfen wir nie vergessen: daß der großmeister der sprache der gebrauch ist. Das wußte schon der dichter Horaz. Was versteht man denn überhaupt unter „gebrauch einer sprache"? Nichts anderes als die art, wie der gebildete teil eines volkes seine sprache spricht und schreibt. Eine vollkommene einheit im gebrauch kann aber bezüglich der aussprache und des wortschatzes gar nicht bestehen, da eigentlich jedes individuum seine eigene sprache hat. Immerhin ist die übereinstimmung zwischen den spracherscheinungen eines größeren gebietes so groß, daß man von einer einheitlichen sprache, z. b. deutsch, französisch, englisch usw., reden kann.

Die mehr oder minder große einheit hängt auch absolut nicht vom studium der sprache oder der vorschriften der sprachkünstler, sondern von der allgemeinen bildung ab. Je höher ein volk in der kultur steigt, je mehr sich der fortschritt in den verschiedenen gesellschaftsklassen verbreitet, desto fester wird die einheit. Man vergleiche in bezug hierauf England, Deutschland und Frankreich mit Rußland und anderen ländern.

6. *Gut* und *schlecht* in bezug auf die sprache kann daher auch nichts anderes bezeichnen, als *übereinstimmung* oder *abweichung* vom gebrauch: da sich aber jede lebende sprache, m. a. w. der gebrauch beständig verändert, so müssen sich auch die begriffe gut und schlecht ändern. Was einst gut war, kann schlecht werden, und umgekehrt.

Betrachten wir nun unter berücksichtigung der bisherigen ausführungen den zustand der niederländischen sprache, so bemerken wir einen großen abstand zwischen der gesprochenen und geschriebenen sprache.

Dr. Kollewijn und seine anhänger bezwecken nichts anderes als diesen abstand zu verringern, und zwar in einer richtung, die eine wissenschaftliche prüfung vertragen kann und zugleich die ansicht auf erreichung ihres zweckes eröffnet, indem sie die schriftsprache der gesprochenen sprache näher bringt, m. a. w. indem sie das aus der schriftsprache verschwinden läßt, was aus dem sprachgebrauch bereits verschwunden ist, und in erstere aufnimmt, was in letzterem schon besteht.

Aber sie gehen bei ihrer vereinfachung nicht radikal zu werke;

sie wollen nicht in allem konsequent sein, weil das auf diesem gebiet unmöglich ist. Wenn man ihre verbesserungen annimmt, so wird dadurch das gedeihen der niederländischen sprache gefördert und der weg für spätere, neue und notwendige verbesserungen geebnet.

Wenn man einige dieser vereinfachungen *der schreibweise* gut heißt, weil der gebrauch berücksichtigt wird und berücksichtigt werden muß — und nicht die etymologie (die gar nicht in betracht kommen darf, wie De Vries und Te Winkel irrig annehmen), so muß man auch zugeben, daß veränderungen in den *wortformen* ebenso berechtigt sind.

So bestand z. b. früher auch in der französischen sprache der unterschied zwischen nominativ und akkusativ; die schriftsprache hat ihn aber fallen lassen, da er in der gesprochenen sprache nicht mehr vorkam. Wer will behaupten, daß die sprache jetzt weniger gut, daß sie undeutlich ist?

Die gleiche schlußfolge muß in bezug auf die pronomina und auch betreffs der geschlechter gelten.

Notwendig erfolgen in einer sprache veränderungen im gebrauch der kasus, der zeitwörter, des geschlechtes usw. Solche änderungen erfolgen nicht in bestimmter zeit, nicht auf einmal, sondern nach und nach. Daher kann es geschehen, daß *hier* einige abänderungen schon erfolgt sind und *dort* noch nicht.

Solche zeiten sind übergangsperioden; und in einer solchen befinden wir uns bezüglich der geschlechtsformen.

Der unterschied, den die schriftsprache zwischen männlich, weiblich und sächlich macht, ist in der gesprochenen sprache kaum noch wahrnehmbar, in der einen gegend mehr, in der anderen weniger deutlich. Besonders ist der unterschied zwischen männlich und weiblich im verschwinden, während der begriff des sächlichen noch besteht.

Nun wird auch jedermann begreifen, daß dr. Kollewijn nicht sagen *darf*: jede männliche form müsse in die weibliche umgewandelt werden; dies wäre ein widerspruch gegen das prinzip der sprache selbst. In einer übergangsperiode können die beiden eine zeitlang nebeneinander bestehen, und allmählich wird eine von ihnen (die weibliche) verschwinden.

Von diesen prinzipien ausgehend, weicht die vereinfachte schriftsprache in folgenden punkten von den durch De Vries und Te Winkel aufgestellten regeln ab:

A. *Schreibweise.*

1. *e* wird am ende einer silbe nicht verdoppelt: *delen, kwekeling, preken.* Am ende eines wortes wird, um mißverständnissen vorzubeugen, *ee* geschrieben, z. b. *twee, zee, mee.*

Bei ableitungen von diesen wörtern bleibt in zusammenstellungen das *ee,* z. b.: *zeeschip, tweede, veevoeder.*

2. *o* wird nie verdoppelt (auch nicht am ende): *bomen, stromen, zo, stro.*

3. In niederländischen und einigen mit niederländischen gleichgestellten wörtern wird der laut ī durch *ie* angedeutet, z. b.: *biezonder, russies, Januarie.*

4. Die tonlosen vokale werden in den ausgängen *lik* und *liks*

durch ein *i* angedeutet, z. b.: *dageliks, moederlik, gewoonlik* statt *dagelijks, moederlijks, gewoonlijk.*

5. Nur da schreibt man *sch,* wo wirklich *s-ch* ausgesprochen wird, z. b.: *schip, scheppen, schryven.* Wo *s* gesprochen wird, schreibt man nur *s,* z. b.: *de mens, vis, wens, Hollands, Vlaams, Nederlands.* (Früher *mensch, visch* usw.)

6. In fremdwörtern wird im allgemeinen *th* beibehalten, z. b.: *theater,* sonst fällt *h* weg, z. b.: *tans, altans, tee.*

7. In der vereinfachten schriftsprache werden die ableitenden buchstaben *n* und *s* nicht mehr geschrieben, die man in der gebildeten aussprache nicht hört, z. b.: *zedeleer, boerewoning, oorlogschip.*

8. In fremdwörtern bezeichnet man den *k*-laut nicht durch *c,* sondern stets durch *k*; *f* nicht durch *ph*; *r* nicht durch *rh*; *e* nicht durch *ae.* Daher *lokomotief, akteur, fotograaf, filosof, foneties, ether.*

B. *Wortformen.*

1. Geschlecht. — In der gebildeten gesprochenen sprache herrscht folgender zustand: die nicht sächlichen substantive sind männlich, mit ausnahme von bezeichnungen weiblicher personen (*vrouw, vorstin, baker, naaister*). Hierzu ist zu bemerken, daß nicht ausschließlich männlich, sondern auch weiblich gebraucht werden:

a) Die namen von nicht sächlichen stoffen: *De soep is lekker; hij,* aber auch *zij is lekker.*

b) Einzelne namen von weiblichen tieren: *de koe is weggelopen; hij,* aber auch *zij is weggelopen.*

c) Einige abstrakte substantive (aber sehr selten), z. b.: *Verbittering bestond er al, maar ze* (gewöhnlich *die*) *nam meer en meer toe.*

2. Deklination. — Nur personennamen und fast ausschließlich eigen- und verwandtschaftsnamen können, wenn das durch den genitiv bestimmte wort folgt, ein zweites (kasus-) *s* erhalten:

Willems Boeken, Karels jas, Gorter's gedichten; mijn ooms huis.

Oftmals wird das besitzanzeigende fürwort *zijn* (*z'n*) an stelle des genitiv *-s* gebraucht; *Willem z'n Boeken, Karel z'n jas.*

Gleichwie bei männlichen wird ein *s* nach weiblichen eigen- und verwandtschaftsnamen eingefügt, wenn das bestimmende substantiv folgt: *Mina's boeken, Grietjes broer.*

Oft wird *d'r, 'r* oder *haar* an stelle des genitivs gebraucht: *Mina d'r boeken, haar nicht 'r japon, de koningin haar paleizen.*

Der sächliche genitiv kommt in der üblichen sprache nicht vor; er wird umschrieben, z. b.: *de vader van het kind* (nicht *des kinds*), *de geschiedenis van zijn leven* (nicht *zijns levens*).

In der mehrzahl hat kein einziges niederländisches substantiv eine besondere kasusform.

In einzelnen feststehenden ausdrücken kommen in der gesprochenen sprache noch alte genitivformen von substantiven vor: *Ondank is 's werelds loon, 's Lands wijs, 's Lands eer. Langs 's heeren wegen.*

So kommen in feststehenden ausdrücken auch noch alte dative vor: *Met voorbedachten rade, in koelen bloede, in gemoede, ten bate, ten gunste, ten voordeele.*

3. Artikel. — *de* ist die form des männlichen und weiblichen geschlechtes in der einzahl, sowie aller geschlechter in der mehrzahl. *Het* oder *'t* ist die sächliche einzahl.

De und *het* werden in der gesprochenen sprache nicht deklinirt, z. b.: *in de angst, of de vloer, van de jongen, van het huis.*

In einigen feststehenden redewendungen kommen die formen *des, der, den* noch vor: *Desmoods, een zaak in der minne regelen, in den beginne. Een, 'n* wird ebenfalls nicht deklinirt. *By een twist, voor'n gulden, van een moeder.*

4. Adjektive. — Die einzige deklinationsendung, welche das adjektiv annimmt, ist *e. Goed* ist also die nicht deklinirte form, *goede* die deklinirte form:

Hij zit op de mooie stoel. Ik ben bij de oude man geweest.

5. Fürwörter (unverändert). — a) Die besitzanzeigenden und die hinweisenden fürwörter bleiben unverändert. *Het kleed van mijn moeder, het huis van mijn vader.*

b) Auch die fragenden fürwörter werden nicht deklinirt. An stelle des genitivs gebraucht man die umschreibungen: *van wie, of wie z'n* (männlich), *wie d'r* (weiblich), *wie hun* (mehrzahl).

Den sächlichen genitiv von *wat* ersetzt man durch *van wat* oder *waarvan,* den dativ durch *waaraan,* z. b.: *Wie z'n pet is dat? Wie d'r boezelaar hangt daar? Waarvan is hij beschuldigd?*

c) Die relativen *fürwörter, die* und *wie,* werden nicht deklinirt. Der genitiv wird durch *van wie* und *waarvan* umschrieben; außerdem durch die *z'n* (männlich), *die d'er* oder *die 'r* (weiblich), *die hun* (mehrzahl). Nach einer präposition sagt man gewöhnlich *wie.* Z. b.: *Dit is de winkelier, van wie de (die z'n) inboedel laatst verbrand is. Hij sprak van een vrouw, waarvan het (die 'r* oder *die d'r) kind in het water had gelegen.*

Diese neue orthographie wird schon von vielen gelehrten und schriftstellern befolgt. In zeitungen, zeitschriften und doktorarbeiten, in prosa und poesie und erst recht im privatgebrauch ist die alte rechtschreibung immer mehr durch die neue verdrängt worden; einige verleger haben sogar schon schulbücher in der neuen orthographie herausgegeben. Sehr, sehr viele hatten sich bereits an die neue rechtschreibung gewöhnt und wünschten sie sobald wie möglichst allgemein eingeführt zu sehen. Da trat ende 1908 und anfang 1909 die holländische regirung plötzlich diesem berechtigtem wunsche entgegen, indem sie die „Kollewijnsche rechtschreibung" in ihrem machtgebiet verbot und die alte für die einzig zulässige in der unterrichts- und amtssprache erklärte. Dieses rückschrittliche eingreifen der höchsten behörde veranlaßte im märz 1909 eine interpellation in der zweiten kammer der generalstaaten. Diese zweitägigen debatten waren durch eine begriffsverwirrung charakterisirt, bei der ein sprachgelehrter bedenklich den kopf schütteln oder spöttisch lächeln muß. Männer, welche wir wegen ihrer tüchtigkeit auf vielerlei gebieten hochachten, gaben einen argen mangel an verständnis in sprachlichen dingen zu erkennen, den wir ihnen aber wegen der zeit und umstände, in denen sie herangewachsen sind, vergeben wollen. Die kammerdebatten über die rechtschreibungsfrage sind deshalb so interessant, weil sie ungesucht offenbaren, welch falsche begriffe in bezug auf sprache und rechtschreibung bei den gebildeten laien bestehen.

Nicht nur in unserem land, sondern auch in Deutschland und in Frankreich ist die reaktion, dank besonders den philologen, sehr kräftig.

In Frankreich wurde jahrhundertelang die grammatik nicht als beobachtung und konstatirung der tatsächlich gebräuchlichen ausdrucksweise betrachtet, sondern als gesetz für den sprachgebrauch. *La grammaire est l'art de parler et d'écrire correctement.* Dieser grundsatz wurde bis vor kurzem noch in vielgebrauchten grammatischen lehrbüchern verkündigt.

In einem kürzlich erschienenen werke *La langue française d'aujourd'hui* bedauert Albert Dauzat, daß, während entdeckungen und funde auf historischem, geographischem, soziologischem gebiet, ebenso wie solche auf dem gebiet der medizin und naturwissenschaften ins große publikum dringen, die fortschritte der sprachwissenschaft auf einen engen kreis von fachgelehrten beschränkt bleiben. Er bezweckt mit seinem buch bei den gebildeten laien interesse für die moderne sprachwissenschaft zu erwecken. Ein derartiges werk sollte auch im niederländischen existiren, dann hätte man in der zweiten kammer und anderwärts nicht mehr gegen veraltete und rückständige ansichten über sprachwissenschaft zu kämpfen.

Doch auch in Holland wird glücklicherweise die neue rechtschreibung bald offiziell werden, da eine staatskommission in aussicht gestellt ist, die der regirung ein gutachten über ihr verhalten gegenüber den beiden sich bekämpfenden orthographischen systemen vorlegen soll. Wir dürfen gutes erwarten, weil die meisten mitglieder dieser staatskommission anhänger der Kollewijnschen vereinfachung sind. *La vérité est en marche et personne ne l'arrêtera.*

Frankfurt a. M. Dr. J. BOONEN.

MEIN SCHLUSZWORT IM STREITE MIT W. HORN.

Gegen meinen aufsatz *Zu meiner beurteilung von W. Horns historischer neuenglischer grammatik* in bd. 18, s. 303—311 der *N. Spr.*, hat W. Horn soeben im *beiblatt* zur *Anglia*, bd. 21, s. 349—352 einen zweiten persönlichen angriff gegen mich unter dem titel *Zur historischen neuenglischen grammatik*, II, veröffentlicht, auf den ich aus demselben grunde wie auf seinen ersten im *beiblatt* zur *Anglia*, bd. 20, s. 273 ff., mit gütiger erlaubnis des verehrten herausgebers der *N. Spr.*, antworten zu müssen glaube, doch soll dies zweitemal meinerseits auch das letztemal sein.

Es hat sich mir wahrlich nicht darum handeln können, in einem „verteidigungsversuch", W. Horns „urteil" über meine „sprachgeschichtlichen äußerungen" zu „erschüttern", denn dafür hätte ich gewiß nicht den kostbaren raum einer angesehenen fachzeitschrift in anspruch genommen, weil daran wohl den meisten fachgenossen ebensowenig gelegen wäre wie mir. Ich wollte vielmehr beweisen, daß die von mir beanstandete argumentationsweise Horns darin besteht, daß er *irreführend* zitirt, wodurch alle diejenigen, die die von ihm angeführten stellen nicht selbst nachlesen, über *ihren inhalt getäuscht* werden. Auf diesen meinen *ernsten vorwurf*, den ich schon in rücksicht auf den für wissenschaftliche erörterungen verbindlichen anstand in möglichst milde form kleidete, antwortet Horn nun wieder *genau in derselben manier*, die ich hiermit noch einmal aufdecken will.

Unter I, 2 behauptet er, ich hätte auf s. 304 (meines genannten aufsatzes) „*ein überraschendes lautgesetz*, wonach me. *o* vor *r* + vokal *in ne. zeit lautgesetzlich gedehnt wird*“ aufgestellt. Ich konstatire die tatsache, daß auf der ganzen seite 304 (und auch sonst bei mir) *nichts derartiges steht*. Wenn ich a. a. o. von der lautgesetzlichen dehnung von *o* + *r* + vokal zu *ǭ* + *r* + vokal zum unterschiede von *o* + *r* + konsonant (*morwe*, *sorwe*) spreche, so versteht wohl jeder anfänger in der historischen englischen grammatik, was damit gemeint ist, wenn er es nicht mißverstehen *will*. Wenn Horn dadurch sinn zu unsinn macht, daß er „*in ne. zeit*“ einschiebt, so ist das wieder eine ganz irreführende entstellung des von mir gesagten.

Unter III. (*ūr* > *ōr*) gestattet Horn sich (abgesehen von einer mehr als sonderbaren unterstellung: „das komische an der sache ist, daß Schröer selbst natürlich ganz genau weiß, gegen wen sich sein eigener tadel richtet ...“) sogar den ausdruck *ausflüchte*, die mir nun nicht mehr möglich seien, weil *er* die *zitate genau gegeben*! Es handelt sich um zwei zwar im inneren zusammenhang miteinander stehende, aber *verschiedene* einwände, die ich *D. L. Z.* 1906, sp. 1443 und 1444/5 bei besprechung von Horns büchlein *Untersuchungen zur neuengl. lautgeschichte* geltend gemacht; der eine einwand betrifft den einfluß des *r* auf die verschiedene behandlung von *ǭr*, *ūr* > *ōr* im süden und im norden; der andere einwand betrifft den zweifel Horns an Luicks annahme, daß *ūr* heute künstlich erhalten werde. Ich sagte in bezug auf diese letztere frage dort sp. 1444/5: „wenn Horn gelegenheit genommen hätte, die erscheinung in der wirklichkeit der gesprochenen sprache sorgfältig zu beobachten, hätte er gefunden, daß die lautgeschichtlichen formen gar nicht ‚so sehr‘ zurückgedrängt sind, und daß Luick durchaus recht hat.“ *Wenn* Horn meine äußerung in diesem zusammenhang *genau gegeben hätte*, dann hätte er wohl bei niemanden den eindruck eines widerspruchs zwischen den beiden einwänden suggeriren können, denn beide einwände bestehen nebeneinander zu recht und wenden sich unmißverständlich gegen Horn. Horn verschweigt aber sowohl in seinem ersten wie in seinem zweiten aufsatze sorgfältig, daß sich die worte „daß Luick durchaus recht hat“ nur auf den zweiten, nicht auf den ersten einwand beziehen, macht also wieder durch irreführende wiedergabe meiner äußerung aus sinn unsinn, konstruirt also einen widerspruch, der gar nicht vorhanden ist, wenn man den wirklichen wortlaut im zusammenhange liest. Weil ich in meinem ersten einwand mich nur mit Horn beschäftige, deshalb gebe ich in meinem zweiten einwand gegen Horn, ohne damit in irgendeinem widerspruch zu meinem ersten einwand zu stehen, Luick recht gegenüber Horns polemik.

Das übrige in Horns vorliegendem aufsatz betrifft seine geringe wertschätzung meiner phonetischen u. a. beobachtungen und auffassungen, und die will ich ihm gern belassen. Die zwei besprochenen punkte I, 2 und III aber zeigen von neuem, daß es nicht möglich ist, mit Horn sachlich zu diskutiren, *da er fortfährt, ungenau zu zitiren und dadurch jeden, der die von ihm besprochene äußerung seines gegners nicht selbst nachliest, irrezuführen*. Unter diesen umständen kann mir wohl niemand zumuten, mich weiter auf eine derartige polemik ein-

zulassen, bei der die wissenschaft gewiß nichts gewinnen kann. Für übungen in wortfängerei habe ich weder zeit noch beruf, und darin räume ich ihm gern das feld.

Köln a. Rh. A. SCHRÖER.

ENTGEGNUNG.

In heft 6 des XVIII. jahrg., s. 369—370 der *N. Spr.* befindet sich am schluß der besprechung unseres *Recueil de morceaux choisis* und des dazu gehörigen *Commentaire* eine bemerkung des herrn rezensenten, die wir im inhalt und ton aufs entschiedenste zurückweisen müssen. Rezensent macht uns die „etwas unwürdige sitte" zum vorwurf, „uns mit fremden federn zu schmücken, ohne den vogel zu nennen, den wir gerupft" hätten, und führt zum belege drei zeilen aus Lanson an, von denen wir anderthalb übernommen haben.

Die bemerkung zeigt nur, daß der herr rezensent das übrigens nur kurze vorwort zum *Commentaire* nicht gelesen hat. Es heißt darin: *pour le composer, nous nous sommes ... astreints à dépouiller tous les ouvrages ou articles un peu importants, publiés, surtout en France, sur les auteurs dont nous citons des extraits: d'ailleurs* NOUS AVONS INDIQUÉ NOS SOURCES TOUTES LES FOIS QUE NOUS LEUR FAISIONS DES EMPRUNTS RELATIVEMENT LONGS.

Daraus erklärt sich, warum bei dem *emprunt relativement court* die quelle nicht genannt ist. Lanson wird übrigens im *Commentaire* öfters mit namen angeführt, u. a. s. 8, 9, 10, 14, 15, 127, 135, 138, 144.

Dasselbe geschieht mit Nisard, Brunetière, Lemaître, Faguet, Pellissier, Rudler und anderen, beweis genug, daß jener vorwurf ganz und gar unberechtigt ist.

BORNECQUE und RÖTTGERS.

*

ERWIDERUNG.

Nun haben die *N. Spr.* auch glücklich schon unter dem vorwurf der verrohung der kritik zu leiden. Und, wie es zu allen zeiten war, seit bücher rezensirt werden, — die verfasser wehren sich, indem sie behaupten, der kritiker habe ihr buch nur oberflächlich gelesen.

Ich glaube, wer meine rezensionen selbst nur *oberflächlich* liest, wird mir *diesen* vorwurf *zuletzt* machen. Um der sache — d. h. der schule — zu dienen, pflege ich sogar die druckfehler mühsam herauszupicken, damit sie wenigstens von der nächsten auflage ferngehalten werden. So habe ich auch die vorrede des *Commentaire* zum *Recueil* von Bornecque-Röttgers seinerzeit sehr wohl gelesen, fühle mich aber dadurch in keiner weise widerlegt. Es ist guter litterarischer brauch, entlehnungen unter quellenangabe und, wenn der wortlaut übernommen wird, außerdem in anführungsstrichen zu zitiren. Und wer dies an *einer* stelle *tut*, an der *anderen nicht*, erweckt den eindruck, als sollte *diese* stelle als sein eigengut angesehen werden. Auf s. 8 des *Commentaire* ist eine bei Lanson (s. 395) sechs zeilen umfassende stelle *mit* quellenangabe zitirt; die von mir angeführte stelle umfaßt bei Lanson drei zeilen, ist allerdings bei Bornecque-Röttgers ein wenig

zusammengezogen. (Das nähere siehe in meiner rezension auf s. 370 der *N. Spr.*) Jene stelle wäre also ein *emprunt relativement long*, diese ein *emprunt relativement court*! Man wird zugeben, daß diese unterscheidung selbst sehr „relativ“ ist.

Auf s. 369 (z. 6 v. u.) meiner kritik sage ich, daß der *Commentaire* noch nicht in zweiter auflage vorliegt. Diese auskunft wurde mir nämlich vor monaten, als ich die rezension schrieb, auf direkte anfrage von der verlagsbuchhandlung zuteil. Der *Commentaire* muß wohl inzwischen in zweiter auflage erschienen sein. In der *ersten* auflage suche ich nämlich vergebens auf s. 9, 10, 14, 15 den namen „Lanson“, während s. 127, 135, 138, 144 dort *überhaupt* nicht existiren. Wenn die zweite auflage ihre quellen häufiger nennt als die erste, so ist das ja ganz nach meinem geschmack. Mir aber wolle man, wenn ich bitten darf, die ehre erweisen, meine rezensionen genau zu lesen, ehe man sagt, daß „jener vorwurf ganz und gar unberechtigt ist.“ Denn *meine* rezension bezog sich, wie deutlich dasteht, *auf das buch, das in meinen händen war, nicht auf eins, das noch im zeitenschoße lag.*

Steglitz. Willibald Klatt.

ERKLÄRUNG.

Auf s. 436 des laufenden jahrgangs der *N. Spr.* bemerkte ich, daß von den vorhandenen *La Fontaine*-ausgaben die von O. Kötz die beste sei, ein urteil, das ich zu meinem bedauern ohne berücksichtigung der ausgabe von M. Mann (Leipzig, Stolte) fällte. Veranlaßt durch eine anfrage des herrn kollegen Mann erkläre ich nunmehr, daß seine ausgabe mit ihrem ausführlichen und zuverlässigen kommentar keineswegs geringere anerkennung verdient, und nehme gern die gelegenheit wahr, sie den fachgenossen zur benutzung zu empfehlen, auch denjenigen, die ihre schüler mit La Fontaine nicht durch eine sonderausgabe, sondern an der hand einer gedichtsammlung bekannt machen.

Altona. H. Schmidt.

VERSCHIEDENES.

Am 25. dezember 1910 vollendete W. Viëtor sein 60. lebensjahr. Dazu ward ihm eine *festschrift* gewidmet (die zugleich als ergänzungsband der *N. Spr.* erscheint). Sie bringt phonetisches (z. b. von Bülbring, E. A. Meyer, P. Passy); sprachpsychologisches (von A. Thumb); textkritisches (von O. Hoffmann, F. Holthausen, H. Schneegans, E. Stengel, H. Varnhagen); grammatisches und verwandtes (von W. Franz, O. Jespersen, F. Kluge, K. Luick); litterarhistorisches usw. (von F. Brie, A. Eichler, E. Koeppel, O. Ritter, J. Schipper, L. L. Schücking, Th. Siebs, E. Stengel, E. Wechßler); methodisches (von J. Van Herp); dazu: prolegomena zu einer enzyklopädie und methodologie der englischen philologie von A. Schröer. — Sie ist auch im buchhandel erhältlich. F. D.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

// DIE NEUEREN SPRACHEN.
ZEITSCHRIFT
FÜR DEN
NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT.

BAND XVIII. FEBRUAR 1911. Heft 10.

DIE PSYCHOLOGIE DER CHARAKTERE IN DEN ROMANEN GEORGE MEREDITHS.

(Schluß.)

Sowohl schicksals- als willensgefühle sind die aufbauenden elemente. Äußere schicksalsgüter, stand, titel, herkunft, besitztum, alles, was dem ich in den augen der masse eine bedeutung verleiht, ist stets erforderlich für das zustandekommen dieses gefühls. Sind sie nicht vorhanden, so werden sie doch mit aller macht erstrebt, wie bei den Poles, den Harringtons, Victor Radnor. So nimmt der schriftsteller diese charaktere aus der sogenannten höheren gesellschaft, gewöhnlich aus dem niederen landadel und aus solchen kreisen, die diese höhen zu erklimmen suchen. Der standesdünkel Willoughbys spricht aus seiner ansicht über einen verwandten, einen marineleutnant: *The man is a Marine, but he is a Patterne. How any Patterne should have drifted into the Marines, is of the order of questions which are senselessly asked of the great dispensary.* (E. 7.) Standesgemäßes auftreten schon im äußeren ist daher eine forderung, die er an sich und seine umgebung stellt. So weist er diesen verwandten, trotz vorheriger einladung, kurzweg ab, denn: *He had been . . . grossly deceived in the appearance of the man claiming to be his relative in this unseasonable fashion* (E. 8), da dieser also nicht das äußere eines *gentleman* aufweist, '*on his hat, his coat, his feet, or anything that was his.*' (E. 8.) Das leben eines vornehmen herrn, wie er es führt, betrachtet er als das höchste lebensziel, und deshalb will er den sohn dieses marineleutnants dazu erziehen: '*I think I am to be approved for desiring to make a better gentleman of the son than I behold in the father.*' (E. 82.) Da

das schicksal ihn mit allen äußeren gütern überhäuft und seine erziehung, *the domestic education of a prince* (E. 12), ihm keinen wunsch unerfüllt gelassen hat, so hat er sich in den glauben eingelebt, daß das schicksal gerade ihn unter allen menschenkindern besonders begünstige: *he had been educated in the belief that Fortune specially prized and cherished little Willoughby.* (E. 289.) Der glaube an höhere mächte, an eine vorsehung, deren liebling er ist, ist eine art religion bei ihm: ... *Providence, whose favourite he had ever been.* (E. 298.) Daher ist er sehr verwundert und enttäuscht, wenn das glück ihn einmal irgendwie im stiche läßt.

Nicht nur solche schicksalsgefühle, auch willensgefühle setzen sein selbstgefühl zusammen. Stolz auf eigenes wollen und können zeichnet ihn aus. Doch während bei den früher besprochenen formen des selbstgefühls, wo es als willensgefühl auftrat, diesem stolz stets gewisse fähigkeiten entsprachen, die ihm in unseren augen eine berechtigung verliehen, so ist das hier nicht der fall. Vielmehr haben die von Meredith gezeichneten sentimentalen egoisten nicht nur keine ihrem stolze entsprechenden fähigkeiten aufzuweisen, sondern haben auch für wahre geistige oder sittliche größe gar kein verständnis. Trotzdem sind sie von der bedeutung ihres kleinen ich so sehr überzeugt, daß sie sich über die anderen menschen hoch erhaben dünken. So befinden sie sich in beständiger selbsttäuschung über ihre fähigkeiten und ihren charakter, indem sie ihr ich stets wie in einem vergrößerungsglase erblicken. Sir Willoughby tut sich sehr viel darauf zugute, daß er ab und zu, wahrscheinlich aus langerweile, den versuch macht, in seinem laboratorium zu arbeiten: . . . *he compared himself advantageously with men like Vernon and de Craye, and others of the county, his fellows in the hunting-field and on the Magistrate's bench, who neither understood nor cared for solid work, beneficial practical work, the work of Science* (E. 383), und stolz erklärt er: . . . *'I could not live with my own emptiness . . . I aim at solidity.'* (E. 384.)

Von der großen bedeutung seiner persönlichkeit voll überzeugt, verlangt der sentimentale egoist auch die anerkennung durch die welt, durch seine umgebung. Während das echte persönlichkeitsgefühl stark in sich selber ist und im bewußtsein des eigenen wertes auf die anerkennung der welt verzichten kann, ist sie für den sentimentalen egoisten eine un-

entbehrliche stütze seines selbstgefühls; er dürstet beständig nach bewunderung und schmeichelei. Um sie zu erreichen, bildet sich bei ihm eine krankhafte sucht aus, sich in allem auszuzeichnen, was das lob und die bewunderung der welt herbeiführt: *He cultivated himself, he would not be outdone in popular accomplishments. Had the standard of the public taste been set in philosophy, and the national enthusiasm centred in philosophers, he would at least have worked at books. He did work at science, and had a laboratory. His admirable passion to excel, however, was chiefly directed in his youth upon sport.* (E. 13.) Bewunderung wird ihm vor allem im ballsaal und im salon zuteil, und hier ist deshalb seine hauptlebenssphäre, in der er glänzen und sich an dem beifall der menge berauschen kann: *Willoughby's comportment while the showers of adulation drenched him might be likened to the composure of Indian Gods undergoing worship.* (E. 13.) Diese verehrung, die man ihm entgegenbringt, ist ihm ein lebensbedürfnis. Daher fragt er sich bei allem tun und lassen vorher, was die welt dazu sagen wird: *The breath of the world, the world's view of him, was partly his vital breath, his view of himself.* (E. 382.) Ständige rücksicht auf die meinung der welt ist für ihn charakteristisch. Weil gelehrsamkeit, für die er persönlich kein verständnis hat, in den augen der welt etwas gilt, deshalb setzt er alles daran, seinen vetter Vernon Whitford als nützliche hausdekoration bei sich zu behalten: *his cousin and secretary, the rising scholar, the elegant essayist, was an unparalleled decoration; of his kind of course. Personally, we laugh at him.* (E. 87.) Seine größte furcht ist das gerede der welt, der skandal, der spott. Daß die welt nicht sage, man habe ihm zweimal den laufpaß gegeben, ist der hauptgrund, weshalb er Clara Middleton ihr wort nicht zurückgibt.

Gemäß seiner hohen meinung von sich selbst glaubt er auch mit allem, was er sagt und tut, im rechte zu sein, und er setzt daher die anerkennung und zustimmung der welt als etwas selbstverständliches voraus. Sobald diese jedoch ausbleibt, ist er aufs tiefste verletzt in seinem selbstgefühl: eine überfeine, krankhafte empfindlichkeit ist ihm eigen. Da er wohl entdeckt hat, daß die welt ihm die gebührende bewunderung und verehrung nicht immer entgegenbringt, so gelangt er dahin, sie als seinen feind zu betrachten, sie zu verachten, eine ganz natürliche reaktion eines derartig über-

spannten selbstgefühls: *His enemy was the world, the mass, which confounds us in a lump . . . The pleasure of the world is to bowl down our soldierly letter I; to encroach on our identity, soil our niceness. To begin to think is the beginning of disgust of the world.* (E. 18.) Die welt ist auch der erste gegenstand des streites zwischen ihm und Clara, die die welt mit ganzer seele liebt.

Aus den beiden psychologischen tatsachen, daß sein selbstgefühl stets des beifalls bedürftig ist, und daß er sein eigenes ich stets in vergrößertem maßstabe sieht, gehen weitere psychische eigenschaften des sentimentalen egoisten hervor: die beständige heuchelei, das pathos, die gewählte pose. Um sich die bewunderung der welt zu sichern, muß er naturgemäß sein an sich sehr kleines ich beständig vergrößern, ein seelischer vorgang, dessen er sich natürlich nicht bewußt ist, da er ja von dem werte seines ich überzeugt ist und also die wahrheit zu reden glaubt. Diese unbewußte heuchelei, ein stetes verbergen seiner wahren psyche ist ihm zur zweiten natur geworden. Vernon sagt von ihm: *'One can never quite guess what he will do, from never knowing the heat of the centre in him which precipitates his actions: he has a great art of concealment.'* (E. 311.) Eine nebenerscheinung dieser heuchelei und prahlerei gibt sich in der sprachlichen ausdrucksweise kund. Mit vorliebe gebraucht der sentimentale egoist gewählte ausdrücke, *big words*, wie der engländer sagt, die ihm in den augen der welt einen anschein höherer bildung verleihen soll: *addressing his idolaters in phrases of perfect choiceness* (E. 13), heißt es von Willoughby.

Ferner ist ein schmeichelndes, liebenswürdiges, herablassendes wesen für den sentimentalen egoisten charakteristisch, wodurch er sich den menschen angenehm, sich beliebt und bewundert machen will, das der welt die ganze tiefe seines gefühls offenbaren soll. Wie ich am anfang dieser betrachtung ausführte, macht ja die stets im bewußtsein dominirende vorstellung vom eigenen ich sich besonders im gefühlsleben geltend. Hier ist daher die selbsttäuschung, von der wir schon gehört haben, besonders groß. Von nichts ist der sentimentale egoist mehr überzeugt als von der tiefe und innigkeit seiner gefühle: *'I see farther than most men, and feel more deeply'* (E. 51), sagt Willoughby von sich. Natürlich genügt es ihm nicht, dieses bewußtsein zu haben, er muß auch die

welt davon in kenntnis setzen. Deshalb hören wir ihn beständig über seine gefühle reden. Das ist ja das kennzeichen der sentimentalität, daß der mensch sich nicht dem reinen gefühl hingibt, sondern, da die vorstellung des ich als das gefühl besitzend mitwirkt, beständig über seine gefühle reflektirt und zu anderen darüber redet. So schwatzt er mit Miss Durham über die leidenschaft der liebe, ohne doch von dieser leidenschaft tief ergriffen zu sein: *discoursing with passion's privilege of the passion of love to Miss Durham* (E. 8), mit Lætitia Dale über die freundschaft zwischen mann und weib: *he was led to dwell upon friendship, and the charm of the friendship of men and women* (E. 33), mit Clara Middleton über die ewigkeit der liebe: *He lectured her on the theme of the infinity of love.* (E. 44.) Alle seine gespräche sind nichts als eine endlose variation über das eigene ich, indem er immer wieder darauf zurückkommt, psychologisch durchaus erklärlich, da das ich eben die herrschende vorstellung in seinem ganzen bewußtseinsleben ist. Mit großem pathos will er sein tiefes gemütsleben besonders denen offenbaren, die ihm nahestehen, und enthüllt ihnen dabei doch unbewußt sein eigenes ich, seine selbstliebe, seinen egoismus.

Diese selbstliebe, über die er sich dauernd hinwegtäuscht, ist der kern seines ganzen gefühlslebens und die triebfeder zu allen seinen handlungen. So glaubt er, altruistische gefühle zu hegen und altruistische handlungen zu begehen, die doch in wahrheit aus egoistischen motiven entspringen. Eines reinen altruistischen oder eines reinen fremdgefühls ist er überhaupt nicht fähig, sondern jedes seiner gefühle enthält als den weitaus größten bestandteil eigenliebe. So ist es mit seiner freundschaft, seiner liebe, seiner großmut, seinem wohlwollen gegenüber seiner umgebung. Wir können, statt von tiefe und wärme des gefühls, die er zu besitzen glaubt, vielmehr von oberflächlichkeit und gefühlskälte sprechen. Statt wahrer leidenschaft finden wir eine gefühlständelei, die es nicht ernst meint mit ihrem gefühl: '*Sentimentalists . . . are they who seek to enjoy without incurring the Immense Debtorship for a thing done.*' (R. F. 179.) Von seiner aus egoismus herrührenden gefühlskälte legen manche seiner willenshandlungen zeugnis ab.

Seine selbstliebe steigert sich bis zu einem gefühl der autorität gegenüber seiner umgebung. Da dieses gefühl beständig befriedigt werden will, bilden sich die eigenschaften

der herrschsucht, tyrannei, des eigenwillens aus. Seine ganze umgebung soll zu ihm als ihrem beschützer emporblicken. Er verlangt nicht nur die liebe, sondern die abhängigkeit, die unterwürfigkeit der hausgenossen. Nur die sich seinem joche willig fügen und somit seiner selbstliebe schmeicheln, kann er mit liebe und großmut behandeln. Er ist sehr gekränkt, daß sein freund und vetter Vernon Whitford die absicht hegt, sich in London durch schriftstellerische arbeit eine unabhängige stellung zu verschaffen. Daß jemand den wunsch haben kann, von *ihm* unabhängig zu sein, ist eine der größten kränkungen, die man ihm zufügen kann, und für die er sich bitter rächt: *'I want him here; and, supposing he goes, he offends me; he loses a friend; and it will not be the first time that a friend has tried me too far; but, if he offends me, he is extinct.'* (E. 89.) So zeigt er eine gefühlskälte, die Clara mit abscheu erfüllt. Stets will er seinen willen und sein joch der umgebung aufzwängen, *'mould and govern the creatures about him'* (E. 350), und schmiedet dauernd pläne zur befriedigung seiner herrschsucht.

Alle diese eigenschaften, diese ganze psychologie des sentimentalen egoisten müssen wir uns vergegenwärtigen, um Willoughbys verhalten gegenüber Lætitia Dale und Clara Middleton zu verstehen. Wie sich stets der charakter eines menschen am besten in der art seiner liebe offenbart, so auch hier, und Meredith sagt mit recht: *The love-season is the carnival of egoism, and it brings the touchstone to our natures.* (E. 110.) Auch in seinem liebesgefühl ist daher die eigenliebe der größte bestandteil. Nicht liebe, sondern eigenliebe veranlaßt ihn zu dem ersten schritt. Da er sich in jeder hinsicht für den hervorragendsten aller menschen hält, will er auch nur ein durch blühendste schönheit und höchste gesundheit sich auszeichnendes, nur das von allen am meisten begehrte weib zur gattin haben: *so great was the passion (to excel) in him that it was commonly the presence of rivals which led him to the declaration of love.* (E. 13.) Das ist der grund, weshalb er erst um Constantia Durham und dann um Clara Middleton anhält, denn *a successful pursuit and a wresting of her from a body of competitors, tells you that you are the best man. What is more, it tells the world so.* (E. 37.) Schon hierin sehen wir im keime seine ganze auffassung des verhältnisses zwischen mann und weib: nicht um liebe, um die freie hingabe des gefühls, sondern um den besitz des weibes ist es ihm zu tun. Nachdem

Clara seinen antrag angenommen hat, verlangt er von ihr, um sie der schar der bewerber sicher und dauernd zu entreißen, einen feierlichen eid der treue: *She was implored to enter the state of captivity by the pronunciation of vows—a private but a binding ceremonial.* (E. 37/38.) So betrachtet er das weib als ein besitztum, und was sich bei wahrer liebe von selbst versteht, das wird bei ihm zu einer forderung.

Seine eigenliebe, die ihre höchste befriedigung in der bewunderung durch die mitwelt findet, motivirt sein verhalten zu Lætitia und Clara. Lætitia hat ihn, den liebling der grafschaft, von jugend auf bewundert und bringt ihm eine fast abgöttische verehrung entgegen, in der er sein höchstes glück findet, und die ihm bald zu einem lebensbedürfnis wird. Sein schwanken zwischen Constantia und Lætitia zeigt seinen ganzen charakter: *Susceptible to beauty, he had never seen so beautiful a girl as Constantia Durham. Equally susceptible to admiration of himself, he considered Lætitia Dale a paragon of cleverness. He stood between the queenly Rose and the modest violet. One he bowed to; the other bowed to him. He could not have both.* (E. 17.) Nur Lætitia erfüllt seine sehnsucht, in dem weiblichen wesen sein eigenes ich wie in einem spiegelbilde wiederzufinden: *'And you are well?' The anxious question permitted him to read deeply in her eyes. He found the man he sought there, squeezed him passionately, and let her go.* (E. 25.) Deshalb sucht und findet er, sobald die welt seine eitelkeit verwundet hat, trost bei Lætitia, die ihm als ein muster beständiger treue gilt, da sie trotz aller enttäuschungen ihm stets dieselbe verehrung entgegenbringt. Aber er denkt nicht daran, sie zu heiraten, da sie nicht die von ihm geforderten eigenschaften höchster schönheit und gesundheit aufweist. Hier zeigt sich wieder die tändelei des gefühls, der der sentimentale egoist sich so gern hingibt: *Possession without obligation to the object possessed approaches felicity.* (E. 132.)

Dieselbe abgöttische verehrung verlangt er dann auch von seiner braut Clara Middleton, als ob liebe sich auf befehl einstellen könnte. Psychologisch ausgedrückt könnten wir sein verhalten etwa auf folgende formel bringen: er verlangt, daß er, der von aller welt bewunderte Sir Willoughby Patterne, der einzige gegenstand ihres gesamten vorstellungs- und gefühlslebens sei: *'To be the possessor of the whole of you!*

Your thoughts, hopes, all.' (E. 84.) Dazu ist zunächst der ausschluß der welt aus ihrem vorstellungskreise nötig. Er hält ihr lange vorträge über die schlechtigkeit der welt, die sie aus ihren herzen verbannen müßten, um in stiller abgeschlossenheit nur ihrer gegenseitigen liebe leben zu können: *He explained to his darling that lovers of necessity do loathe the world. . . . In their hearts they must despise it, shut it out, that their love for one another may pour in a clear channel, and with all the force they have . . . we two have an inner temple where the worship we conduct is actually . . . an excommunication of the world.* (E. 45.) Ängstlich will er sie von jeder berührung mit der welt fernhalten, und am liebsten sähe er, wenn sie aus klösterlicher abgeschiedenheit zu ihm gekommen wäre, wie es mit bezug auf seine erste braut Constantia heißt: *She had not come to him out of cloistral purity, out of perfect radiancy. . . . He wished for her to have come to him out of an egg-shell, somewhat more astonished at things than a chicken, but as completely enclosed before he tapped the shell, and seeing him with her sex's eyes first of all men.* (E. 18.) Ebenso wünscht er, daß Clara auch nach seinem tode keinem anderen gehören solle, und da er fürchtet, daß ein anderer ihn aus ihrem gedankenkreise vertreiben könnte, verlangt er einen feierlichen eid von ihr, seinem staube treu zu bleiben.

Da er allein in ihren gedanken und gefühlen herrschen will, sucht er sie beständig mit seinem ich bekannt zu machen, von dessen geistigem und sittlichem wert er so sehr überzeugt ist, und predigt ihr daher unermüdlich über sein eigenes ich, ohne je den umgekehrten versuch zu machen, in ihren charakter einzudringen, für sie verständnis zu gewinnen. Dabei rechnet er es sich hoch an und glaubt, sich zu ihr herabzulassen, wenn er ihr einen einblick in einen so erhabenen charakter wie den seinigen gewährt: *'Could I have opened my inmost heart to you! Could I have spoken of myself so unreservedly that in part you know me as I know myself! Oh! but would it have been possible to enclose you with myself in that intimate union? so secret, so unassailable!'* (E. 66.) Indem er ihr so sein heiliges ich offenbart, erwartet er als selbstverständlich bewunderung und verehrung von Clara: *she was expected to worship him and uphold him for whatsoever he might be.* (E 108.)

Seine eigenliebe läßt ihn wünschen, in der zweiten person eine verdoppelung seines eigenen ich zu finden: *Those features,*

unhappily, instead of serving for an introduction to the within, were treated as the mirror of himself. They were indeed of an amiable sweetness to tempt an accepted lover to angle for the first person in the second. (E. 44.) Daher ist er dauernd bemüht, sie nach seinem charakter zu bilden: *He desired to shape her character to the feminine of his own.* (E. 44.) So verlangt er, daß sie in allen seinen ansichten mit ihm übereinstimmt, und ist tief verletzt, wenn sie eigene ideen vertritt *'a breath of difference between us is intolerable.'* (E. 90.) Sklavische ergebenheit in den männlichen willen ist für ihn das ideal eines weiblichen charakters, und er betrachtet das verhältnis des mannes zum weibe etwa wie das eines besitzers zu seinem eigentum.

Da er gar nicht den versuch macht, in ihr seelenleben einzudringen, ist er überzeugt, ihre liebe zu besitzen. Aber sie durchschaut seinen charakter gar bald und erkennt, daß er sie nicht um ihrer selbst willen liebt, daß alle seine vermeintliche liebe nichts als eigenliebe ist, daß sie als besitztum behandelt und sklavische ergebenheit von ihr verlangt wird. Das widerstrebt ihrer innersten natur, und so bittet sie Willoughby, erst schüchtern, dann mit vollem nachdruck, ihr das gegebene wort zurückzugeben.

Hierdurch fühlt sich Willoughby in seiner eitelkeit aufs tiefste verwundet. Daß überhaupt jemand gegen ihn, den liebling der grafschaft, der sich für den besten aller menschen hält, abneigung haben könne, dieser gedanke ist ihm gänzlich unfaßbar: *Distaste of his person was inconceivable to the favourite of society.* (E. 325.) Er hält ihre bitte daher zunächst für eine laune des augenblicks, vermutet in Clara eifersucht auf Lætitia Dale und sucht ihr diese auszureden. Ihr erneutes verlangen nach freiheit beleidigt seinen stolz außerordentlich: *The capricious creature probably wanted a whipping to bring her to the understanding of the principle called mastery, which is in man.* (E. 225.) Vor allem fürchtet er den spott der welt, die von ihm sagen wird, daß man ihm zweimal den laufpaß gegeben habe: *'I do strictly and sternly object to the scandal of violent separations, open breaches of solemn engagements, a public rupture.'* (E. 387.) Deshalb will er Clara nicht aufgeben und weigert sich entschieden, ihr ihr wort zurückzugeben.

Da er die ursache ihrer bitte um befreiung nicht in sich selbst sehen will, so gelangt er schließlich zu der überzeugung

daß ein dritter im spiele sei: *the presence of the Third was necessary; otherwise he would have had to suppose himself personally distasteful.* (E. 232.) Es ist nicht die eifersucht des liebenden, der den verlust der liebe fürchtet, sondern die eifersucht des besitzenden, der sein eigentum zu verlieren glaubt: *She was his possession escaping; his own gliding away to the Third.* (E. 231.) Der gedanke ist ihm unerträglich, daß ein dritter der sieger sein solle, der ihm durch seine persönlichen vorzüge die beute entreißt; er schwört, sie niemals an seinen freund Horace de Craye, den er als den dritten vermutet, abzutreten: *'I swear it, I will never yield her to Horace de Craye!'* (E. 384.) Trotz aller bemühungen gelingt es ihm nicht, Clara an sich zu fesseln; sie verlangt immer dringender ihre freiheit. Nun muß er der sache eine solche wendung geben, daß die welt seinen stolz nicht verletzen kann. Wenn es nun doch zum bruch kommen muß, so soll die welt denken, daß er selber Claras überdrüssig geworden sei. Wie, wenn er Clara an seinen vetter Vernon Whitford abträte? Das würde vor aller welt als großmütig gelten, und er würde sich zugleich für die verwundung seines selbstgefühls bitter an Clara rächen: *... were it publicly known that she had been cast off, and had fallen on old Vernon for a refuge, ... her beauty would not influence the world in its judgement.* (E. 397.) So glaubt er Clara zu kränken, daß er sie nicht Horace de Craye überläßt, sondern sie an einen in seinen augen so unbedeutenden menschen, einen bescheidenen gelehrten, abtritt, und ist sehr erstaunt, als Clara, die andere ansichten von der welt hat und andere werturteile über die menschen fällt, auf seine bedingung eingeht, niemand anders als Vernon Whitford zu heiraten.

Er selbst wendet sich von neuem zu Lætitia Dale, bei der er stets trost gefunden hat, wenn Clara ihn durch ihre bitten um befreiung in seinem selbstgefühl verwundet hat: *There was one woman who bowed to him in all eternity! He had inspired one woman with the mysterious man-desired passion of self-abandonment, self-immolation! The evidence was before him. At any instance he could, if he pleased, fly to her and command her enthusiasm.* (E. 323.) Sie ist ihm *His image of the constant woman ...* (E. 35.) Nach den kränkungen seines selbstgefühls durch Clara sehnt er sich um so mehr nach einem weiblichen wesen, das bewundernd zu ihm emporblickt, und dessen verehrung ihn auch vor der welt mit einem glorien-

schein umgibt: *A tried, steadfast woman is the one jewel of the sex. She points to her husband like the sunflower; her love illuminates him; she lives in him, for him; she testifies to his worth; she drags the world to his feet; she leads the chorus of his praises; she justifies him in his own esteem. Surely there is not on earth such beauty!* (E. 388.) So liegt es durchaus in seinem gesamtcharakter begründet, daß er nun, wo Clara ihm unerreichbar geworden ist, Lætitia Dale die hand bietet.

Aber auch Lætitia hat, wie Clara, allmählich seinen wahren charakter erkannt und sich von der verblendung ihrer jugend abgewendet. Sie ist im laufe der jahre selber zur egoistin geworden und nimmt nur aus materiellen gründen seinen antrag an. Da sie ihm zu oft beweise ihrer langjährigen verehrung gegeben hat, kann er sie nicht ernst nehmen, als sie ihn über ihre gesinnungsänderung aufklärt, und glaubt außerdem, durch seine persönliche gegenwart ihre alte verehrung schnell wiedergewinnen zu können. Zwei psychologisch wichtige faktoren kommen hinzu: die gewöhnung des gefühls; Lætitia ist für ihn zu einem lebensbedürfnis geworden, so daß sein gefühl sich nicht mehr von ihr losreißen kann; ferner das intensive hineinleben in einen vorsatz, das seine verwirklichung mit fast zwingender notwendigkeit nach sich zieht. So ist seinem ganzen charakter und den gegebenen umständen nach ein zurück für ihn unmöglich.

Nun läßt sich keine weniger in die sache eindringende kritik denken als die von Leon Kellner. Man höre: „Hat es jemals in irgendeinem lande der welt einen solchen menschen gegeben? Ich glaube nicht; hat es einen solchen gegeben, so war er kein egoist, sondern ein idiot.“[1] Diese kritik kann ich mir nicht anders erklären, als daß der kritiker von der scharfen, unübertrefflichen charakterzeichnung wenig verstanden hat, wie er ja auch zugibt, „daß man den helden, eben den egoisten, noch immer nicht versteht, trotzdem der wegen seiner feinen psychologie bewunderte Meredith ihn jeden augenblick analysirt!“[1] Es hat nicht nur einen solchen menschen gegeben, sondern es gibt deren tausende, und die gestalt Sir Willoughby Patternes ist geradezu typisch für eine große anzahl von menschen aller zeiten und völker, besonders aber

---

[1] Leon Kellner, *Die englische litteratur im zeitalter der königin Viktoria.* S. 535.



der neueren zeit und des niederen englischen landadels. Diesen typus für den modernen roman erobert zu haben ist nicht eines der geringsten verdienste des altmeisters George Meredith.

Es würde zu weit führen, wenn ich in derselben breite alle übrigen gestalten dieses typus charakterisiren wollte. Einige andeutungen mögen genügen. Wie jede psychische erscheinung, so nimmt natürlich auch der sentimentale egoismus in jedem charakter eine besondere, individuelle färbung an. Die grundtatsache bleibt jedoch immer dieselbe: die mitwirkung der vorstellung vom eigenen ich bei allen seelischen tätigkeiten. In allen hierher gehörigen charakteren lassen sich ähnliche eigenschaften feststellen wie die an Sir Willoughby Patterne gezeigten, nur die einen mehr ausgeprägt, die anderen mehr zurückgedrängt. Bei einer anzahl von ihnen macht sich der sentimentale egoismus besonders in ihrer liebe geltend.

Zu diesen gehört vor allem Wilfrid Pole. Wie ich vorhin ausführte, sind äußere schicksalsgüter dem sentimentalen egoisten ein lebensbedürfnis. Er liebt glück und wohlstand um sich herum und lebt in einer sphäre verfeinerter oder gar überverfeinerter kultur, in einer gesellschaft, in der besonders auch tadellose gesellschaftliche formen das erste erfordernis standesgemäßer bildung sind. So sucht er auch eine lebensgefährtin, der diese verfeinerte kultur eigen ist: *The gallant cornet adored delicacy and a gilded refinement. The female flower could not be too exquisitely cultivated to satisfy him.* (S. B. 29.) Kommt noch schönheit und reichtum hinzu, so ist das glück vollkommen. Deshalb strebt er nach der hand der lady Charlotte, durch die er zu reichtum und ansehen gelangen kann. Da lernt er Emilia kennen und lieben. Sie aber ist ein naturkind, von niedriger herkunft, und hat nichts von dieser überverfeinerten, angelernten kultur aufzuweisen, und er wundert sich daher selbst über seine liebe zu ihr: *And here he was, running after a little unformed girl.* (S. B. 29.) Nun schwankt er zwischen beiden hin und her: seine liebe treibt ihn zu Emilia, seine selbstsucht zu lady Charlotte. Doch auch bei Emilia winkt ihm befriedigung seiner eigenliebe, da sie in wenigen jahren eine berühmte sängerin sein und dann von ihrem ruhm ein wenig auch auf ihn abfallen wird: *'If she grows famous,' whispered coxcombry, 'why then oneself will take a little of the praises given to her.' And that seemed eminently*

satisfactory. (S. B. 144.) Schade nur, daß *Circumstance had not at the same time created the girl of noble birth, or with an instinct of spiritual elegance.* (S. B. 168.) Da er keine von beiden aufgeben mag, treibt er ein doppeltes spiel, und geschickt weiß er beide an sich zu fesseln. Hier finden wir dieselbe tändelei, die es mit ihren gefühlen nur halb aufrichtig meint und vor dem ernst zurückschreckt, wie Meredith von Wilfrid Pole sagt: *He could pledge himself to eternity, but shrank from being bound to eleven o'clock on the morrow morning.* (S. B. 164.) Über den ernst des lebens weiß sich der sentimentale egoist stets geschickt hinwegzutäuschen: *He shuddered to think that he had virtually almost engaged to this girl. Or, had he? Was his honour bound? Distance appeared to answer the question favourably.* (S. B. 92.) Als Emilia ihn nun gar bittet, sie bald zu heiraten, damit sie während ihrer ausbildung in Italien nicht von ihm getrennt würde, erschrickt er vor dem ganzen ernst der situation: *He could scarcely believe that he had on a sudden ... slipped into an earnest situation.* (S. B. 160.) Trotzdem wird er nicht müde, sie seiner liebe zu versichern und sich ihrer zu vergewissern, denn der sentimentale egoist will genießen, in gefühlen schwelgen, ohne eine entsprechende verpflichtung auf sich zu nehmen; es liegt in seinem wesen, daß er, halb bewußt, halb unbewußt, die verantwortung für sein tun und lassen gern von sich abwälzt, was mit der dauernden selbsttäuschung, in der er befangen ist, eng zusammenhängt. So glaubt er auf alle vorteile, die eine ehe mit lady Charlotte ihm bringen würde, leichten herzens verzichten zu können, wenn nicht sein sterbenskranker vater diese verbindung dringend wünschte: *He grew resigned to abandon Lady Charlotte, and to give his name to this subduing girl; but a comfortable quieting sensation came over him, at the thought that his filial duty stood in the way. His father, he knew, was anxious for him to marry into a noble family—incomprehensibly anxious to have the affair settled.* (S. B. 188.) Bald hat er sein doppeltes spiel so weit getrieben, daß lady Charlotte es durchschaut und ihn in eine lage bringt, wo er Emilia ins angesicht leugnet, sie je geliebt zu haben. Welche wirkung das auf Emilia hat, haben wir an anderer stelle bereits gesehen.

Ein ähnlicher charakter ist Edward Blancove in *Rhoda Fleming.* Wie alle sentimentalen egoisten will auch er in gefühlen schwelgen, ohne die sittliche verpflichtung auf sich zu

nehmen. Bei ihm zeigt sich am krassesten der brutale männliche egoismus gegenüber dem weiblichen geschlecht, der da glaubt, daß das weib keine andere existenzberechtigung habe, als das leben des mannes zu erheitern: *Are not women the flowers which decorate sublunary life?* (Rh. Fl. 85.) Dahlia Fleming, ein schlichtes mädchen vom lande, ist das opfer seines egoismus. In inniger liebesleidenschaft haben sich ihre herzen gefunden. Edward aber, der einer höheren gesellschaftsklasse angehört, will nur ihre liebe genießen und weiß sie geschickt in den glauben einzuwiegen, daß sie seine rechtmäßige gattin sei; und so leben sie eine zeitlang glücklich beieinander. Aber der sentimentale egoist bedarf, wie wir sahen, beständig des lobes und der schmeichelei der gesellschaft, um sich auf die dauer wohl fühlen zu können. So wird er Dahlias bald überdrüssig und sehnt sich nach der gesellschaft zurück, in der er stets geglänzt hat; da fühlt er sich wieder in seinem element und sieht bald seine liebe zu Dahlia nur noch als eine episode seines lebens an: . . . *he felt that he was now at home again, and that the term of his wandering away from society was one of folly. He felt the joy and vigour of a creature returned to his element. Why had he ever quitted it? Already he looked back upon Dahlia from a prodigious distance.* (Rh. Fl. 123.) Geschickt weiß er das mahnende gewissen zu beschwichtigen: *Not one man at that table, as he reflected, would consider the bond which held him in any serious degree binding. A lady is one thing, and a girl of the class Dahlia had sprung from, altogether another.* (Rh. Fl. 123.) Er zieht sich von Dahlia zurück, und sie, die ihn leidenschaftlich liebt, verfällt aus gram schließlich in geistige umnachtung, in der ihre lebenskraft vollständig erloschen ist und sie alles über sich ergehen läßt. In diesem zustande willigt sie ein, nur um ihren vater, der ihre ehre um jeden preis wiederhergestellt wissen will, zu beruhigen, einen gemeinen schurken zu heiraten, der von Edwards bruder, und wahrscheinlich nicht ohne sein mitwissen, um schnöden geldeslohn dazu gewonnen wurde, sie aber gleich nach der trauung verläßt, da er schon einmal verheiratet ist. Zu spät erkennt am schluß Edward, daß nur Dahlia die richtige frau für ihn ist: sie weist ihn zurück, da ihre leidenschaft für ihn erloschen und ihre lebenskraft für immer gebrochen ist.

Zu diesen charakteren, bei denen sich der sentimentale

egoismus besonders in der art ihrer liebe offenbart, gesellen sich eine reihe anderer, bei denen diese eigenschaft sich in ganz anderer weise kundgibt. Ich habe den sentimentalen egoismus als ein selbstgefühl charakterisirt, das sich aus schicksals- und willensgefühlen in gleicher weise aufbaut, und habe gezeigt, daß es stets der unterstützung von außen her bedarf, da eben der seelische inhalt des eigenen ich meist so gering ist, daß er nicht genügt, um allein dem selbstgefühl eine feste stütze zu bieten, was Jodl in den worten ausdrückt: „Je ärmer, kleiner, nichtiger der inhalt eines bewußtseins ist, auf welchen sich das selbstgefühl eines subjekts stützt, um so mehr bedarf das selbstgefühl der unterstützung von außen her."[1] Diese charaktere suchen dann möglichst viele äußere schicksalsgüter anzuhäufen, die ihnen in den augen der welt das nötige ansehen verleihen sollen, und sich einen anstrich höherer bildung zu geben, als sie haben, kurz, sie wollen in jeder beziehung mehr scheinen, als sie sind.

So suchen die geschwister Pole in *Sandra Belloni* mit allen mitteln, die höhen gesellschaftlicher stellung zu erklimmen: *'Mounting' was the title given to this proceeding. They went on perpetually mounting ... they were very ambitious damsels, aiming at they knew not exactly what, save that it was something so wide that it had not a name, and so high in the air that no one could see it. They knew assuredly that their circle did not please them. So, therefore, they were constantly extending and refining it: extending it perhaps for the purpose of refining it.* (S. B. 4.) Hierzu dient ihnen unter anderem die musik, für die sie persönlich nicht allzu viel verständnis haben, die aber der gesellschaft zeigen soll, einen wie hohen grad verfeinerter kultur sie erreicht haben: *Music was now the Art in the ascendant at Brookfield. The ladies (for it is as well to know at once that they were not of that poor order of women who yield their admiration to a thing for its abstract virtue only)—the ladies were scaling society by the help of the Arts. To this laudable end sacrifices were now made to Euterpe to assist them. As mere daughters of a merchant, they were compelled to make their house not simply attractive, but enticing; and, seeing that they liked music, it seemed a very agreeable device.* (S. B. 2.) Als sie nun Emilia kennen lernen, ist sie ihnen eine willkommene beute

[1] Jodl, *Lehrbuch der psychologie.* Stuttgart 1896. S. 670.

to illumine their household (S. B. 17), und sie gewinnen sie für ihre hauskonzerte, in der hoffnung, diese durch Emilia zu einem hauptanziehungspunkt für die gesellschaft zu machen: *she might amuse them, and their guests, and be let off, in fact, as a firework for the nonce.* (S. B. 17.) Emilias schicksale, die ihr durch ihre beziehungen zu der familie der Pole erwachsen, sind uns bereits bekannt.

Noch ausgeprägter sind diese eigenschaften in den geschwistern Harrington, mit ausnahme Evans, ausgebildet, besonders in Louisa, der Countess de Saldar. Noch mehr als bei den anderen charakteren ist ihr selbstgefühl in kleinliche eitelkeit ausgeartet, und mit feiner, köstlicher satire weiß der autor dieses entartete selbstgefühl zu verspotten. Aus einer bürgerlichen familie stammend, hat sie sich geschickt in die höheren gesellschaftskreise einzuschleichen gewußt und es sogar bis zur gräfin gebracht. Von dieser höhe sieht sie stolz und mit verachtung auf die bürgerlichen kreise herab und schämt sich ihrer niedrigen herkunft, die sie auf jede weise zu verbergen sucht. In höchstem grade belustigend wirkt es, wie sie sich die äußeren gesellschaftlichen formen dieser höheren kreise aneignet, und wie stolz sie auf diese ihre vermeintliche höhere bildung ist. Auch ihrem bruder Evan will sie diese höhen gesellschaftlicher stellung zugänglich machen, und sie spinnt tausend intrigen, um seine heirat mit Rose Jocelyn zuwege zu bringen, die ihm den zutritt zu der aristokratischen gesellschaft verschaffen soll. Nur wegen der innigen liebe Rose Jocelyns zu Evan sind ihre bemühungen auch schließlich von erfolg gekrönt.

Unter den männlichen charakteren ist besonders Victor Radnor in *One of our Conquerors* ein solcher eroberer. Der kaufmann Victor Radnor sucht sich in der aristokratischen welt eine gesellschaftliche stellung zu erobern, wird aber von den landedelleuten nicht für ihresgleichen angesehen und überall geschnitten, worunter seine familie sehr zu leiden hat. Schließlich scheitern alle seine pläne daran, daß seine tochter Nesta es verschmäht, ohne liebe einen mann aus den adligen kreisen zu heiraten.

Ich glaube gezeigt zu haben, in wie verschiedener weise der sentimentale egoismus sich in den einzelnen charakteren geltend machen kann. Er verrät sich in dem ganzen seelischen leben der betreffenden personen, bald mehr nach der

seite der sentimentalität hin, also auf dem gebiete des gefühlslebens, wie bei Willoughby Patterne und Wilfrid Pole, bald mehr nach der seite des egoismus hin, also in den willenshandlungen, wie bei der Countess de Saldar und Victor Radnor. Zu den ersteren wäre unter anderen noch Sir Austin Feverel zu rechnen, unter den letzteren erwähne ich nur noch Roy Richmond, während lord Fleetwood (A. M.) wohl beiden gruppen angehört.

2. *Die fremdgefühle.*

Ich habe im vorigen kapitel die selbstgefühle in ihren verschiedensten schattirungen betrachtet, soweit sie für die betreffenden personen ausgeprägte charaktereigenschaften bedeuten und sich aus ihnen die handlung der romane oder auch nur teile der handlung erklären lassen. Dabei habe ich als gemeinsames merkmal aller selbstgefühle hingestellt, daß ihr vorstellungsinhalt die vorstellung vom eigenen ich ist, mag dieses oder das gefühl sonst beschaffen sein, wie es wolle. Ist nun das vorstellungselement, an das sich ein gefühl knüpft, die vorstellung einer fremden person, eines anderen ich als des eigenen, so sprechen wir von einem „fremdgefühl", und wenn dieses den charakter eines lustgefühls aufweist, von einem „sympathiegefühl". Je mehr nun die vorstellung vom eigenen ich ausgeschaltet ist und die vorstellung der fremden person als der grundlage des gefühls in den vordergrund tritt, desto mehr liegt das reine sympathiegefühl vor. Wenn auch die sympathiegefühle im leben jedes menschen eine große rolle spielen, so werden wir sie doch nicht so oft wie die selbstgefühle als eigentliche charaktereigenschaften ansehen können. Vielmehr verrät sich in der art seiner sympathiegefühle oft erst der eigentliche kern des charakters, der sich ja in jedem einzelnen seelischen prozeß geltend macht. So habe ich gezeigt, wie die liebe Sir Willoughby Patternes zu Lætitia Dale und Clara Middleton in seiner eigenliebe ihre tieferen wurzeln hat, wie das verhalten Wilfrid Poles und Edward Blancoves ebenfalls aus ihrem sentimentalen egoismus heraus zu erklären ist; auch habe ich zu zeigen versucht, wie die sympathiegefühle einer Emilia Belloni, einer Clotilde von Rüdiger und Diana Warwick mit den eigenschaften des vorstellungslebens in verbindung zu bringen sind. Gar oft nun nehmen die sympathiegefühle eine so selbständige be-

deutung in dem psychischen leben der charaktere an, daß wir sie mit recht als ausgeprägte charaktereigenschaften hinstellen können. Besonders ist das bei den höheren formen der sympathiegefühle, bei der freundschaft und der geschlechtsliebe, der fall. Wir sprechen dann wohl von der fähigkeit zur freundschaft, von der fähigkeit zu wahrer liebe.

a) Freundschaft.

Sehr oft ist die fähigkeit, freundschaft zu geben und zu empfangen, charakteristisch für den menschen. In dieser hinsicht ist unter den gestalten Merediths nur Diana Warwick von psychologisch-ästhetischem interesse.

Bekanntlich ist die gemeinschaftlichkeit der geistigen interessen die sicherste grundlage der freundschaft. Dianas intellektuelle begabung habe ich schon oben als wesentliches merkmal ihres vorstellungslebens hingestellt. Auch für ihre sympathiegefühle, für ihr freundschaftsgefühl, ist diese ein bestimmender faktor. Auf gemeinsamkeit geistiger interessen beruht ihre freundschaft mit Emma Dunstane. Ihr freundschaftsgefühl weist durchaus den charakter eines reinen sympathiegefühls auf: *'Be sure I am giving up the ghost when I cease to be one soul with you, dear and dearest! No secrets, never a shadow of a deception, or else I shall feel I am not fit to live.'* (D. C. 27.) Es liegt im wesen der sympathiegefühle, daß in ihrer größten tiefe und reinheit das ich ganz ausgeschaltet und nur der gegenstand des gefühls im bewußtsein herrschend ist. Diese selbstlosigkeit zeichnet auch Dianas freundschaftsgefühl aus: In demselben augenblick, wo sie im begriff ist, mit Percy Dacier aus England zu entfliehen, erhält sie die nachricht von einer schweren erkrankung Emmas, und sie eilt sofort, statt an den bahnhof, wo der geliebte sie erwartet, an das krankenlager der geliebten freundin, indem sie jede rücksicht auf ihre eigene person beiseite setzt. Man mag es einen zufall nennen, daß diese nachricht gerade in einem so entscheidenden augenblicke eintrifft, der ihrem ganzen späteren leben eine andere wendung geben sollte; aber ich halte den zufall dann für ästhetisch berechtigt, wenn die aus ihm entspringenden willenshandlungen durchaus den charakter der personen gemäß sind und er außerdem irgendwie seit langem vorbereitet ist, was hier beides der fall ist, da wir schon lange einen höhepunkt in der krankheit Emma Dunstanes erwartet

haben. Den zufall ganz aus dem roman auszuschließen, wäre ein verstoß gegen die lebenswahrheit.

Daß auch ihre freundschaft zu lord Dannisburgh in der geistesverwandtschaft der beiden ihre wurzeln hat, habe ich schon ausgeführt. Diese freundschaft ist der grund, weshalb ihr gatte, Mr. Warwick, einen prozeß gegen sie anstrengt und sie zu eigener erwerbstätigkeit gezwungen ist. Die tiefe ihrer freundschaft ersehen wir daran, daß sie den letzten willen des verstorbenen freundes erfüllt und eine nacht an seiner bahre die totenwacht hält, ohne rücksicht auf die liebe nachrede der leute. Hieran erkennt auch Percy Dacier, der sie bis dahin für kalt gehalten hat, die ganze tiefe ihres gemüts: *Dacier exclaimed: 'How you can love!' . . . 'You love with the whole heart when you love.'* (D. C. 129.)

b) Liebe.

Bei vielen charakteren schon habe ich gelegenheit gehabt, ihr liebesgefühl im zusammenhang mit ihren charaktereigenschaften psychologisch und ästhetisch zu würdigen. Besonders habe ich das liebesgefühl der sentimentalen egoisten eingehend charakterisirt als eine mischung von sympathiegefühlen und egoistischen gefühlen, in der die letzteren mehr oder minder die oberhand haben. Im folgenden werde ich nun diejenigen erscheinungen des liebesgefühls betrachten, wo das reine sympathiegefühl vorliegt, wo wir gegenüber der sentimentalität von der naivität des gefühls reden können. Diese charaktere sind ohne zweifel die ästhetisch am meisten anziehenden, denn ihr liebesgefühl weist den charakter des schönen auf, das da vorliegt, wo das gefühl und die aus ihm entspringenden willenshandlungen aus „wahrnehmungsmotiven“ hervorgehen,[1] in diesem falle aus der wahrnehmung der geliebten person.

Die naivität des liebesgefühls entzückt uns vor allem an Emilia Belloni. Die ästhetische wirkung wird hier noch bedeutend gehoben durch den kontrast zu der sentimental-egoistischen liebe Wilfrids. Dieser kontrast tritt am klarsten hervor in der szene, wo sie in ihrer naivität ihn fragt: *'When will you marry me?'* (S. B. 160) und er ganz erstaunt antwortet: *'When? are you thinking about it already?'* In dieser

[1] Vgl. Elster, *Prinzipien der litteraturwissenschaft.* I. S. 263.

verschiedenheit zeigt sich auch die ganze verschiedenheit der charaktere. Die innigkeit ihrer liebe offenbart sich darin, daß der treubruch Wilfrids den kern ihres wesens, ihre künstlerschaft, trifft, wie ich früher dargelegt habe.

Ästhetisch ebenso wirksam ist die hingebende liebe Dahlia Flemings zu Edward Blancove. In ihr nimmt das liebesgefühl die größte intensität an, es ist bis zur höchsten leidenschaft gesteigert. Sobald sie Edward kennen lernt, tritt alles, was bis dahin ihr herz erfüllte, in das dunkle blickfeld ihres bewußtseins zurück: nur in ihm, nur für ihn lebt sie. So lesen wir in einem briefe an ihre schwester Rhoda: *'I must not love you too much, for I have all my love to give to my Edward, my own now, and I am his trustingly for ever. I am frightened when I think how immense my love is for him, so that anything—everything he thinks right is right to me. . . . I cannot exist except through him. So I must belong to him, and his will is my law.'* (Rh. Fl. 50.) Dieser hoch gesteigerten intensität des liebesgefühls entspricht die tiefe ihres unglücks, als Edward sie im stiche läßt.[1] Aber auch Edwards gemeinheit vermag ihre liebe nicht zu unterdrücken, und in ihrem wahnsinnsanfall äußert sich ihre leidenschaft für Edward noch einmal mit ungeminderter kraft: *'If he loves me and I love him, he is my lover, lover, lover! Nothing shall stop me from saying it—lover! and there is none to claim me but he. . . . Let him open his arms to me, I go; I follow him as far as my feet will bear me. I would go if it lightened from heaven. If I saw up there the warning, 'You shall not!' I would go.'* (Rh. Fl. 362/3.) Der wahnsinn vernichtet dann freilich den rest ihrer lebenskraft vollständig. Dahlias schicksal löst eine eminent tragische wirkung in dem beschauer aus. Die größte lebensenergie und das höchste glücksgefühl werden hier zerstört, um einem seelischen stumpfsinn platz zu machen: . . . *'her heart is quite dead. . . . Her taste for life has gone.'* (Rh. Fl. 414/5.)

Durch die innigkeit ihrer gegenseitigen liebe haben sich Richard Feverel und Lucy Desborough die herzen aller leser erobert. Für die entwicklung der handlung kommt lediglich die liebe Richards zu Lucy in betracht, und sein liebesgefühl ist mit höchster psychologischer feinheit geschildert. Wahre liebe bewirkt stets eine große steigerung des gesamten psy-

---

[1] Vgl. s. 64 und 65.

chischen lebens und hat somit an der seelischen entwicklung des individuums einen großen anteil. Für Richard bedeutet sie vor allem eine erhöhung seiner willensenergie und seines selbstgefühls. Demgemäß schreitet auch die handlung von der prachtvollen szene am alten wehr an, die an lyrischer schönheit alles übertrifft, was Meredith geschrieben hat, bis zur vereinigung der liebenden rasch vorwärts, da Richard, durch seine liebe zu großer tatkraft angespornt, alle hindernisse, die das pädagogische system des vaters ihm in den weg legt, schnell und entschlossen beseitigt. Die schließliche vernichtung des liebesglückes wirkt hier nicht minder tragisch als bei Dahlia Fleming.

Mir schienen die angeführten charaktere am besten geeignet, die psychologische und ästhetische bedeutung des liebesgefühls für die entwicklung der handlung in den betreffenden romanen darzutun. Keineswegs aber ist hiermit die reihe derjenigen charaktere erschöpft, in denen die liebe als reines sympathiegefühl von großer bedeutung für ihr seelenleben ist. Von der liebe zwischen Evan Harrington und Rose Jocelyn habe ich schon in mehrfachen beziehungen zu sprechen gelegenheit gehabt; interessant wäre ferner eine psychologische darstellung der doppelliebe Nevil Beauchamps zu Renée und zu Cecilia Halkett, ferner der hingebenden liebe Natalys zu Victor Radnor.

3. *Die gemeinschaftsgefühle.*

Während die sympathiegefühle durch die beziehungen eines menschen zu einem anderen einzelnen menschen entstehen, haben die „gemeinschaftsgefühle“ in den beziehungen des menschen zu einer gemeinschaft ihren ursprung. Je nach der gemeinschaft, auf die es sich erstreckt, kann dieses gefühl verschieden beschaffen sein. Als die hauptformen können wir das soziale gefühl in seiner mannigfachen ausgestaltung und das nationalgefühl betrachten.[1]

a) Das soziale gefühl.

In Merediths romanen kommen die verschiedensten arten des sozialen gefühls zu dichterischer verwertung. So haben wir es bereits kennen gelernt, wo es aus den gesellschaft-

[1] Vgl. Elsters, *Prinzipien der litteraturwissenschaft.* I. S. 187ff.

lichen standesunterschieden hervorging. Es verbindet sich in diesem fall besonders häufig mit dem selbstgefühl und verleiht diesem jene eigenartige färbung, die wir als standesdünkel bezeichnen. Bei Diana Warwick kommt das soziale gefühl als ein mitfühlen mit den unterdrückten geschlechtsgenossinnen zum ausdruck. Im eigentlichsten und zugleich weitesten sinne macht es sich in der liebe zum volke geltend.

Unter Merediths gestalten zeichnet sich Nevil Beauchamp durch die tiefe seines sozialen gefühls aus. Fassen wir das soziale gefühl als den grundzug seines charakters, so haben wir damit den schlüssel zum verständnis seines ganzen wesens. Schon in seiner frühesten jugend wird er gelegentlich von seinen verwandten wegen seiner *humanity* verspottet. Diese haben ihn für die offizierslaufbahn bestimmt. Trotz seines patriotismus und seiner persönlichen tapferkeit verabscheut er diesen beruf und haßt alles unnötige blutvergießen: *He really disliked war and the sword.* (B. C. 18.) Besonders verhaßt sind ihm die kriege, in denen es sich nicht um das wohl und die ehre der nation handelt, sondern die der willkür irgendeines fremden despoten dienen: *He . . . thought with pity of the miserable herds of men in regiments marching across the steppes at the bidding of a despot that we were helping to popularize.* (B. C. 31.) Sein soziales gefühl, seine liebe zum volke, treibt ihn daher bald zur politik, in die reihen der radikalen. Seine politischen und sozialen ideen sind nur der verstandesmäßige ausdruck dessen, was sein herz bewegt; sein tiefes soziales gefühl ist richtunggebend für sein gesamtes denken und handeln, und seine ideen wären ohne das ihm innewohnende soziale gefühl überhaupt nicht vorhanden. Insofern ist eben das gefühlsleben an dem aufbau von ideen sehr wesentlich beteiligt, und wenn ich in meinem ersten kapitel ausgeführt habe, daß Nevil sich in seinem handeln durchweg von ideen leiten läßt, können wir jetzt psychologisch richtiger sagen, daß er in seinem handeln durchweg von seinem sozialen gefühl getrieben wird, da die psychologie nur ein handeln aus gefühlen heraus kennt. Und wenn Henderson von Nevil sagt, er sei *an Englishman passionately moved by abstractions,*[1] so hat dieses urteil nur dann berechtigung, wenn wir uns klar

---

[1] Henderson. S. 122.

machen, was es psychologisch bedeutet. Freilich je mehr er seine aus dem gefühl geborenen theorien auch logisch durchdenkt, desto tiefer fassen sie auch in seinem gefühlsleben wurzel, wie es bei solchen intellektuellen naturen stets der fall zu sein pflegt. Sie erklären seine vorliebe für Carlyle, sie bestimmen ihn in seiner freundschaft zu dr. Shrapnel, ja sie beeinträchtigen schließlich auch die naivität seines liebesgefühls. Zog ihn in seiner jugend zu Renée nur ihre körperliche und seelische schönheit, so mischt sich in seine liebe zu Cecilia Halkett, wenn auch nur als eine ganz dunkle seelenregung, der wunsch, eine reiche erbin zu gewinnen, mit deren finanzieller hülfe es ihm möglich sein wird, die längst gehegte absicht der gründung einer zeitung zu verwirklichen, in der er seine sozialen ideen der welt offenbaren und dazu beitragen kann, die interessen des volkes zu fördern: *It is much, of course, to be domestically well-mated: but to be fortified and armed by one's wife with a weapon to fight the world, is rare good fortune; a rapturous and an infinite satisfaction.* (B. C. 418.) Die arbeit für das wohl des volkes füllt schließlich sein ganzes interesse aus. Um seiner lebensaufgabe treu zu bleiben, folgt er Renée, die er noch immer mit ganzem herzen liebt, nicht nach Frankreich, sondern heiratet schließlich ohne liebe Jenny Denham, die ihm als die beste helferin in seiner lebensarbeit erscheint. Man hat es getadelt, daß der anfangs so leidenschaftliche Nevil am schluß diese liebelose ehe eingeht, sie ist aber aus seinem ganzen charakter heraus verständlich, denn soziale arbeit ist ihm das lebensziel geworden, dem er alles unterordnet. So geht auch sein tod aus seinem sein ganzes wesen durchdringenden sozialen gefühl hervor, indem er sein leben wagt, um einen knaben vor dem ertrinken zu retten. Durch die tat beweist er die aufrichtigkeit seiner theorien. Gegenüber einigen kritikern halte ich diesen ausgang des romans nicht nur für psychologisch und ästhetisch berechtigt, sondern für den besten, der möglich ist.

b) Das nationalgefühl.

Nicht minder tief wie sein soziales gefühl ist Nevils nationalgefühl, das sich besonders in seiner jugend geltend macht: ... *he was born with so extreme and passionate a love for his country, that he thought all things else of mean importance in comparison.* (B. C. 5/6.) Als er sein geliebtes vaterland

durch einen zeitungsartikel von Frankreich beleidigt glaubt schickt er in seinem jugendlichen glühenden patriotismus kurz entschlossen den französischen gardeoffizieren eine forderung, *We were insulted, ... yet no one seemed to feel it but himself! ... He sat down to write them a challenge.* (B. C. 7.) Auch das nationalgefühl kann sich, wie das soziale gefühl, in der verschiedensten weise geltend machen. So zeugt schon die liebe zu nationaler eigenart, wie sie sich im leben des volkes offenbart, von nationalem gefühl. In diesem falle verbindet es sich, zwar nicht immer, aber doch sehr häufig mit dem sozialen gefühl, dem intensiven mitfühlen mit den freuden und leiden des volkes. Bei Nevil erkennen wir die engste verbindung von sozialem und nationalem gefühl, wenn auch im laufe seines lebens das rein soziale gefühl immer mehr die oberhand gewinnt.

Das stärkste nationalgefühl hat unter Merediths charakteren unzweifelhaft Emilia Belloni. Wie innig ihre sehnsucht nach Italien mit ihrer künstlerischen individualität verwachsen ist, habe ich in meinem ersten kapitel gezeigt. Ebenso tief wie die begeisterung für ihre kunst wurzelt die liebe zu Italien in ihrem herzen. Als sie erfährt, daß Wilfrid, ihr einstiger geliebter, in den dienst Österreichs treten will, um gegen Italien zu kämpfen, ruft sie in äußerster verzweiflung: *'I can hear of his marrying that woman:—Oh! I cannot live and think of him in that Austrian white coat.'* (S. B. 409.) In ihrem glühenden patriotismus stellt sie ihr bestes, ihre kunst, in den dienst des vaterlandes, indem sie durch ihr erstes auftreten in der Scala zu Mailand das signal zum aufstand gegen die österreichische fremdherrschaft gibt.

4. *Die sittlichen gefühle.*

Gegenüber den „persongefühlen“, deren vorstellungselement die eigene oder eine fremde persönlichkeit in ihrer totalität ist, und den „gemeinschaftsgefühlen“, die sich auf eine gemeinschaft von personen erstrecken, ist es das wesen der „sittlichen gefühle“, daß sie an die vorstellung menschlicher willenshandlungen geknüpft sind, von wo aus sie dann freilich auf die ganze person als den träger der willenshandlung übertragen werden können. Mögen wir uns in philosophischer hinsicht zu dem gedanken der sittlichkeit stellen, wie wir wollen, mögen wir sie für eine erfindung des menschen

halten oder als eine betätigung des göttlichen in uns erklären, unbestreitbar bleibt immer die psychologische tatsache, daß sittliche gefühle jeder art tief in der menschenbrust wurzeln. Die sittlichen gefühle und die verstandestätigkeit erzeugen gemeinsam die sittlichen grundsätze, nach denen wir die handlungen anderer menschen beurteilen und selbst zu handeln uns bemühen. Die sittlichen grundsätze können ebensowohl einen ganz individuellen charakter tragen, als auch einer größeren anzahl von menschen gemeinsam sein. So haben sich besonders auf dem gebiete der sexuellen sittlichkeit gewisse normen ausgebildet, die sich von geschlecht zu geschlecht fortpflanzen und unausrottbar im gefühle vieler menschen ihren sitz haben.

Der bauer Fleming und seine tochter Rhoda sind zwei charaktere mit solchen fest eingewurzelten moralischen grundsätzen. Der bauer hat seine tochter Dahlia nach London geschickt, wo sie ihrem onkel den haushalt führen soll. Bald erhält er von ihr einen brief, in welchem sie ihm mitteilt, daß sie verheiratet sei, in der unterschrift aber nicht ihren namen nennt. Er schöpft sofort verdacht, daß sie nicht gesetzlich vermählt sei und sich ihrem geliebten ohne ehe hingegeben habe. Der verdacht wird ihm bald zur gewißheit, und seine sittliche empörung kennt nun keine grenzen: '*My first girl—she's brought disgrace on this house. She's got a mother in heaven, and that mother's got to blush for her. My first girl's gone to harlotry in London.*' (Rh. Fl. 102/3.) Sein ganzer stolz ist vernichtet, die lust am leben dahin: '... *he can't lift up his head if he so much as suspects a reproach to his children.*' (Rh. Fl. 338.) Auch Rhoda, trotz geradezu leidenschaftlicher liebe für ihre schwester, hält sie für sittlich verloren. Als Dahlia nun von Edward verlassen wird und dessen bruder Algernon in niederträchtiger weise einen elenden schurken besticht, Dahlia zu heiraten, greift Rhoda dieses mittel, freilich ohne den charakter des mannes zu kennen, als einen rettungsanker auf, die „ehre“ ihrer schwester wiederherzustellen. Sie muß um jeden preis gerettet werden; nur als eine gesetzlich getraute frau darf Dahlia ihres vaters haus wieder betreten. Rhodas liebe und tiefes mitleid mit ihrer schwester hindern sie nicht, diese zu überreden, die ehe mit dem fremden manne einzugehen, um sich und ihre familie von der schande rein zu waschen. Für die verzweiflungs-

vollen bitten ihrer schwester, die, durch eine fieberkrankheit geschwächt, zum widerstand unfähig ist, hat sie kaum ein verständnis, da sie von der richtigkeit ihrer handlungsweise felsenfest überzeugt ist: *'I do know that it is a good and precious thing to do right'* (Rh. Fl. 319), ist alles, was sie immer wieder zu antworten vermag. Freilich ist sie über den ausgang selbst entsetzt, denn der bestochene nimmt schon an der kirchentür reißaus, und Dahlia verfällt aus gram in eine geistige umnachtung, die schließlich einer völligen apathie platz macht. Rhoda aber ist nicht in dem glauben erschüttert, moralisch richtig gehandelt zu haben: *Rhoda had not surrendered the stern belief that she had done well by forcing Dahlia's hand to the marriage, though it had resulted evilly.* (Rh. Fl. 371.)

Wie wir es von einem psychologischen roman verlangen, wirken hier die eigenschaften mehrerer charaktere zusammen, um Dahlias tragisches schicksal herbeizuführen: ihre eigene veranlagung zu leidenschaftlicher liebe, in der sie sich dem geliebten manne unbedingt hingibt, der sentimentale egoismus Edward Blancoves, der sich bis zu roher gemeinheit zeitweilig steigert, und — *last not least* — die sittlichen gefühle und überzeugungen ihres vaters und ihrer schwester.

Rhoda Fleming ist zwar der einzige roman Merediths, in welchem sittliche gefühle so bestimmend auf den gang der handlung einwirken, aber sittliche gefühle jeder art spielen selbstverständlich in allen romanen eine rolle. Sittlich ist z. b. auch Nevils soziales gefühl, das ihn seine ganze kraft in den dienst des volkes stellen läßt; aus sittlichem pflichtgefühl zögern Aminta und Matthew Weyburn, sich selber und gegenseitig ihre liebe einzugestehen; aus sittlichem pflichtgefühl sind viele handlungen Evan Harringtons zu erklären, die zu einem zeitweiligen bruch mit Rose führen; Lucy Feverel und Nataly Radnor sind als märtyrerinnen der pflicht bezeichnet worden; kurz, in der mannigfaltigsten weise greifen sittliche gefühle in den gang der handlung ein, wenn auch nicht in so bestimmender weise wie in *Rhoda Fleming.*

III. teil.

DAS WILLENSLEBEN.

Alle menschlichen handlungen haben ihren ursprung in gefühlen. Um also die handlung eines romanes, die aus einer summe von einzelnen willenshandlungen besteht, psychologisch zu erklären, haben wir vor allem das gefühlsleben der charaktere in seiner ganzen ausdehnung darzustellen. Das ist in dem vorigen teil meiner arbeit geschehen. Dabei habe ich oft gelegenheit gehabt, die beziehungen zwischen gefühls- und willensleben aufzudecken. Sehr oft wird besonders der egoismus lediglich als eine eigentümlichkeit des willens erklärt, aber ich glaube die enge verbindung des egoismus mit dem selbstgefühl nachgewiesen zu haben, wie sie sich besonders in dem von Meredith so oft dargestellten sentimentalen egoismus zeigt. Auch habe ich bereits diejenigen charaktere herausgehoben, bei denen dieser egoismus mehr der willenssphäre angehört. Die qualität der willensrichtungen ist mit der darstellung des gefühlslebens also vollständig erschöpft. Es erübrigt sich nur noch, solche handlungen zu erklären, bei denen es sich nicht um die qualität, sondern um die intensität des willens handelt.[1]

Die größte intensität des willens besitzt Alvan in den *Tragic Comedians*. Die stärke von Alvans charakter liegt in seiner gewaltigen willenskraft. Sein ganzes leben ist ein rastloser kampf, ein kampf für den sieg seiner ideen. Das bewußtsein seiner willenskraft ist die stärkste stütze seines selbstgefühls, wie ich früher erörtert habe. Seiner riesenhaften energie ist es bis jetzt gelungen, jedes ziel zu erreichen, das er sich gesteckt hat. Der gedanke, daß seinem willen etwas unmöglich sein sollte, ist ihm unfaßbar. Da lernt er Clotilde kennen und lieben. Er weiß, daß ihm ein kampf mit ihren ihm feindlich gesinnten eltern bevorsteht, und erfreut sich an dieser aussicht auf den kampf, der seiner immer regen willensnatur nur erwünscht ist: *And there were certain things he must overcome before he could name his bride his own, so that his innate love of contention, which had been constantly flattered by triumph, brought his whole nature into play with the prospect of*

[1] Vgl. die einleitung.

the morrow. (T. C. 113.) Diesen kampf will er mit denselben waffen, den waffen des geistes, kämpfen, mit denen er bis jetzt alle seine siege errungen hat: *they must meet him on the common ground of men, where this constant battler had never yet encountered a reverse.* (T. C. 128.) Vergebens bittet ihn Clotilde, sie ihren eltern zu entführen. Das wäre feig, wo bliebe da der kampf und der sieg? *'Run?—facing the enemy?' His countenance was the fiery laugh of a thirster for strife. 'They have to be taught the stuff Alvan is made off!'* (T. C. 115.) Doch siehe da, was ihm noch nie begegnet ist, tritt ein: sein wille scheint zu scheitern an dem hartnäckigen widerstande ihrer eltern, die allen vernunftgründen unzugänglich sind. Dieser widerstand fordert seine kampfeslust nur noch mehr heraus und steigert sie zeitweilig bis zu rasender wut. Mehr als das geliebte und begehrte weib wird sie ihm, dem solcher kampf ein lebenselement ist, zu einem objekt des kampfes: *'After all, it's only a girl. But, you know, what I set myself to win! . . . The thing's too small—I have been at such pains about it that I should be ridiculous if I allowed myself to be beaten.'* (T. C. 205.) Es gilt, einen kampfpreis zu gewinnen. Seine innerste natur, seine aktivität, seine lust an kampf und streit ist erregt, und statt sie zu entführen, will er sie vielmehr ihren eltern abringen; daher sein wunsch, sie möchte sich vorläufig dem willen ihrer eltern unterwerfen. Diese handlungsweise entspricht völlig seinem inneren wesen, seiner willensnatur. Um so ungerechtfertigter ist die früher erwähnte kritik Max Hochdorfs im *Litterarischen echo.*

Auch der ausgang des romans, das duell, ist seiner natur gemäß, und zwar seinem ungestümen temperament. Freilich ist er in der theorie ein gegner des duells, aber wie so oft im leben gehen theorie und praxis nicht hand in hand; von seinem cholerischen temperament läßt er sich schließlich hinreißen, Clotildens vater eine forderung zu übersenden. Das temperament, die durchschnittliche gesamtlebensstimmung des menschen, gehört meines erachtens in gleicher weise der gefühls- wie der willenssphäre an. Das cholerische temperament zeigt stets eine große heftigkeit der willensregungen. Als ein solches cholerisches temperament ist uns Alvan den ganzen roman hindurch dargestellt: daher die große intensität aller seiner affekte, die freilich mit selbstbeherrschung verbunden sein kann. Daß ein solches temperament, trotz aller ver-

standesmäßigen theoretischen erwägungen, sich zu einer forderung hinreißen läßt, ist psychologisch sehr begreiflich. Jede kritik, die es beanstandet, ist deshalb zurückzuweisen.

Durch die große intensität seiner gemütsbewegungen zeichnet sich auch Nevil Beauchamp aus. Die impulsivität seines handelns, die schnelligkeit seiner willensentschlüsse zeigt sich in allen seinen handlungen. Kaum hat er von der vermeintlichen beleidigung seines vaterlandes gehört, so schreibt er auch schon einen herausfordernden brief an die französischen offiziere. Seine leidenschaftliche liebe zu Renée läßt ihn den versuch machen, sie zu entführen, sobald er erfährt, daß sie nach dem willen ihres vaters einen anderen heiraten soll. Als er die sozialen ideen Shrapnels kennen lernt, die seinem eigenen sozialen gefühl durchaus entsprechen, entschließt er sich sofort, ihm zu helfen und als kandidat für die parlamentswahlen aufzutreten. Als er einen knaben dem ertrinken nahe sieht, geht er ohne besinnen an die rettung und findet dabei den tod.

Dieselbe impulsivität finden wir bei Diana Warwick. Trotz ihrer großen verstandesbegabung handelt Diana nicht nach wohlüberlegten entschlüssen, sondern läßt sich größtenteils von den eingebungen des augenblicks treiben. Daraus sind ihre unüberlegte heirat, ihre schließliche zustimmung zu der flucht mit Percy Dacier und ihr verrat des staatsgeheimnisses zu erklären. Gerade da sie von anfang an als eine solche impulsive natur gezeichnet ist, können wir vom standpunkte des psychologen diese letztere handlung Dianas als durchaus glaubwürdig ansehen.

Diese drei charaktere sind auch die einzigen, deren handlungen eine erklärung durch die intensität ihres willenslebens gestatten. Eine große intensität des willens beobachten wir noch an Victor Radnor (O. C.) und Roy Richmond (H. R.); doch da all ihr streben im letzten grunde auf befriedigung kleinlicher eitelkeit gerichtet ist, habe ich ihrer schon bei der darstellung des sentimentalen egoismus gedacht; sie gehören zu denjenigen egoisten, bei denen die willensseite besonders stark ausgeprägt ist.

Schlußwort.

Ich habe mich während dieser ganzen arbeit aufs engste an die wissenschaftliche psychologie angelehnt, da mir nur auf diese weise eine alle seiten des seelenlebens umfassende dar-

stellung der charaktere unseres autors möglich schien. Es war mein bestreben, stets den engen zusammenhang zwischen den einzelnen seelischen eigenschaften eines charakters aufzudecken, deren wechselwirkung und mischung erst den gesamtcharakter ergibt. Ich glaube gezeigt zu haben, wie sich aus diesem gesamtcharakter die willenshandlungen der charaktere und somit der gang der handlung in den einzelnen romanen mit psychologischer notwendigkeit ergeben oder doch psychologisch glaubwürdig sind. Nur wo diese bedingung vorliegt, haben wir das recht, von psychologischen romanen zu sprechen. Die angriffe der kritiker auf Merediths kunst habe ich, soweit es sich um die psychologie der charaktere handelt, mit den mitteln der modernen psychologie zu entkräften gesucht. Ich hege die hoffnung, durch meine arbeit eine der aufgaben gelöst zu haben, die nötig sind, um Merediths psychologische kunst zu würdigen.

Hamburg. EMIL WRAGE.

SULLY PRUDHOMME.

(Schluß.)

Schon entdeckt er den funken, an dem er das licht entzünden wird, um die finsternis des pessimismus zu zerstreuen. Die naturwissenschaft, die seinen kinderglauben umgestürzt hat, schafft ihm nun die bausteine für seinen männerglauben. Sie zeigt ihm ein *stufenmäßiges aufsteigen des lebens* auf der erde, verbunden mit dem langsamen entfalten der seele, des geistes. Dies gibt die hoffnung, daß das leben, die seele sich in zukunft noch herrlicher entfalten werden.

Telle est la loi du monde. Une vertu l'obsède
Et l'emporte à son but; chaque enfant de la nuit,
Laissant plus bas que soi l'échelon qui précède,
Lève plus haut son front vers l'échelon qui suit.

— — — — — — — — — — — —

Et nous ne savons pas si le peuple des sphères
Ne nous prépare point d'indicibles printemps;
Si, dans l'immensité, de vives atmosphères
N'attendent point en nous leurs premiers habitants.

— — — — — — — — — — — — — —

Sirius embrasé me regarde, et je l'aime!
Attends un jour! je meurs! la vie est un degré.
(*L'Idéal*, St. 265.)

Ein glied der allgemeinen naturentwickelung ist auch das fortschreiten der menschlichen kultur. Nach ihrer materiellen seite ein immer reicheres ausnützen der naturkräfte, nach ihrer geistigen seite ein immer kühneres vordringen des forschenden geistes, vor dessen fackel bald die scheue wahrheit keinen unterschlupf mehr findet (*A Alfred de Musset*, St. 285), sowie ein aufkeimen und wachsen der sittlichen begriffe, wenn die kultur auch andererseits bei ihrem fortschreiten immer neue sittliche probleme aufwirft. So tritt bei unserem dichter an stelle der verzweiflung gelegentlich der trotz gegen den fühllosen schöpfer: Er ist entbehrlich, denn der mensch hat selbst die möglichkeit, die kraft und den willen emporzusteigen. Der mensch wird weiterführen, was der schöpfer begonnen:

Nous sommes! c'est assez, nous ne voulons plus rien.
Nous prenons son ébauche à ce point; qu'il abdique!
(*Le Travail*, St. 171.)

Überhaupt erkennt der dichter, daß auch der pessimismus eine einseitige betrachtung ist. In dem gedichte *Les Destins* führt er aus, daß die schlechteste welt und die beste welt dieselbe ist, nämlich die seiende. Wohl und wehe des einzelnen muß als das notwendige schicksal des teiles im zusammenhang des ganzen aufgefaßt werden, der einzelne darf also nicht in umgekehrter weise das persönliche ergehen zum maßstab des weltenschicksals machen, aber er soll sein bescheidenes teilchen kraft dem gesamtmeisterwerk widmen. Diese aufforderung kann der dichter aussprechen, weil er an der freiheit des willens festhält.

Sully Prudhomme läßt sich also von seinem pessimismus nicht dauernd niederdrücken, dank der energie seines willens, bei der sich jeder lastende druck am ende doch wieder in emporstrebende schnellkraft umsetzt. Jede pessimistische konstatirung klingt bei ihm aus in einem appell an den willen, an den eigenen und an den fremden, in der aufforderung zu geistigem und sittlichem vorwärtsstreben nach dem wahren und nach dem guten. Das geistige und das sittliche ideal fließen für ihn in eins, weil das geistige streben sittliche pflicht

ist, und weil die sittlichen aufgaben, in unserer verwickelten kultur, vom verstand erfaßt werden müssen. Mit dem geistigen und sittlichen ideal fließt aber auch zusammen das *ästhetische ideal* zu um so mächtigerem strom. Für wahrheit und für schönheit ist die grundbedingung die ordnung im chaos (vgl. Bonh. 295); das schöne ist im letzten grund nur die strahlende außenseite des wahren (Bonh. 371). Die dichtkunst hat daher ihre höchste aufgabe darin, das denken und streben der menschheit auszudrücken (vgl. *Sur la Mort*, Tdr. 244; *Aux Poètes futurs*, Tdr. 264). Das philosophisch-ethische gedicht ist also das ideal Prudhommes, wie es auch seine schöpfung genannt werden kann.

Zwei solcher gedichte hat er geschaffen: *La Justice* 1878 und *Le Bonheur* 1888. Im ersteren geht er aus von der quälenden erkenntnis der herzlosigkeit des weltalls:

Dans le ciel impassible il n'est ni deuil ni fête,
Aucun despote à craindre, aucun père à bénir.

(Just. 53.)

Da sucht der mensch

A défaut d'une grâce, une équitable loi.

Aber nirgends herrscht gerechtigkeit, nicht unter den arten, nicht unter den individuen, nicht unter den staaten und nicht unter den bürgern; überall herrscht selbstsucht; die scheinbaren ansätze von altruismus sind nur wohl verstandener eigennutz. So ist es auf der erde. Die identität des stoffes und seiner gesetze im weltall machen es aber unwahrscheinlich, daß irgendwo eine sittlich andere welt, eine welt der gerechtigkeit vorhanden ist. In versen voll kalter kritik, bitterer anklage und scharfer ironie hat der dichter seine untersuchung geführt. Zu trostlosem ergebnis ist er gekommen, da ist er des suchens müde und lebenssatt (181 f.). Aber es wird nicht ruhig in seinem innern.

Puisqu'il m'est bien connu, le mépris souverain
Des Destins et des Dieux pour le droit en souffrance,
Que ne sais-je imiter leur sage indifférence!
D'où vient qu'un tort causé m'est encore un chagrin?

Que pouvant assouvir, le front haut et serein,
Toutes mes passions, sans gêne, à toute outrance,
J'admets dans ma conduite une sourde ingérence,
Je ne sais quel censeur dont je subis le frein?

Comment donc se fait-il que mon cœur répudie
Les absolutions de ma raison hardie?
Aurait-il des raisons qu'il ne comprît pas?

Elle informe, elle instruit; serait-ce lui qui juge?
Que dis-je! la Justice, au lieu de fuir mes pas,
N'aurait-elle qu'en moi, dans mon cœur son refuge?

Une voix:

Ah! Dieu t'a sans doute envoyé
Ce soupçon dont l'aveu t'échappe,
Pour que ton âme s'y rattrape
Ainsi qu'à l'épave un noyé!

Ne la lâche pas, cette planche
Offerte à tes efforts déçus;
Des doigts, du coude, et de la hanche,
Et du genou, grimpe dessus!

Prends-y pied, dresse-toi, regarde
Vers les quatre points cardinaux,
Si partout, déserte et blafarde,
Fuit l'immensité sans fanaux . . .

Du radeau de ta conscience,
Ne vois-tu rien à l'horizon?

Le chercheur:

Puissé-je y voir l'arc d'alliance
Entre mon cœur et ma raison! (188 f.).

Und nun verbindet der dichter die tatsache des inneren bewußtseins mit den ergebnissen der äußeren wissenschaftlichen erfahrung, mit dem entwickelungsgedanken. Das erwachen des gewissens ist eine stufe im emporsteigen der menschheit, in der *ascension morale dont les mondes sont les degrés* (218). Erst nachdem das gewissen so als glied in die natürliche entwickelung eingereiht ist, lassen sich zukunftshoffnungen daran knüpfen. Aber nicht von einer entwickelung, die sich ohne zutun des menschen vollziehen würde, ist die sittlich bessere zukunft zu erwarten, nein, jeder einzelne hat die pflicht, an der verwirklichung dieser entwickelung mitzuarbeiten. Und nun ans werk! Die menschliche kultur ist ein tausendjähriger wald, unkraut und gestrüpp wuchern darin, es fehlt an luft und licht, er muß gerodet werden, darum axt und fackel zur hand!

Doch der appell an den willen vermag die stimme des gemüts nur kurze zeit zu übertönen. Bald fragt es wieder nach einer *compensation future des douleurs présentes*, es ruft hoffend und bangend nach glück, nach glück im jenseits, da es diesseits keines gibt. Da hört der dichter auf sein gemüt, das sich nicht beschwichtigen läßt, und gibt seinem traum von glück gestalt in dem gedichte *Le Bonheur*. Er führt uns den typus eines menschen vor, der sein dreifaches ideal des strebens verkörpert, einen schönheitsdurstigen, wahrheitsuchenden und guteswollenden (vgl. 155), und nennt ihn um seiner geistesverwandtschaft willen Faustus. Faustus erwacht nach dem tode auf einem besseren gestirn mit verklärtem körper, mit einem

> . . . *visage pur, divin, dont chaque trait*
> *Forme un signe expressif où l'âme transparaît.* (46.)

Als erstes unterpfand des glückes wird *sie* sein eigen, mit der er auf erden nie vereinigt wurde, seine geliebte Stella. Ihr name versinnbildlicht das ideale dasein. Stella zeigt dem geliebten die wunder ihrer welt. *Ivresse* auf *ivresse* durchzittert seine seele. Auf einem geflügelten pferde dahinreitend

> *sans secousse*
> *Comme sur un nuage errant que le vent pousse* (159),

berauscht er sich an idealer bewegung; seine augen, die kein übermaß mehr verletzen kann, kosten den vollen schwall des lichtes, sehen stolze linienführung verkörpert in den hochragenden stämmen des waldes, bewundern die harmonische farbenmischung fremdartiger blumen; lagernd atmet er ihren balsamischen duft und labt sich am köstlichen geschmack untadliger früchte und reinen felsenquelles. Noch matt vom ringen des lebens gibt er sich ganz der seligen ruhe hin, bis über die ebene scharen von reitern herangaloppiren. Ein schauspiel reiner schönheit entrollt sich vor seinen augen. Die reiter sind ideale typen der menschenrassen, ihre körper sind der vollkommene ausdruck der äußeren bedingungen wie der innewohnenden seele. Sie tummeln sich in voller freiheit, *ivres d'espace et d'air*. Darauf genießt Faustus im gesang der vögel und im lied Stellas die ideale harmonie. Harmonie und schönheit zumal tritt ihm entgegen, als Stella sich in eine neue, in die höchste schönheit kleidet: die harmonie des

schönen körpers und der schönen seele. Ohne furcht vor enttäuschung kann er jetzt sagen:

Dans un hymen sublime unissons nos deux êtres!

und Stella erwidert:

Je m'abandonne entière, épouse, à mon époux. (218.)

Nachdem nun sinne und gemüt ihre volle, reine freude genossen haben, soll auch das denken jetzt den idealen flug wagen und ins geheimnis der welt dringen. Da sich aber Faustus allein zu schwach fühlt zu diesem werk, ruft er die lehren irdischer denker in seinen geist zurück. Aber es ist, als hätte das dunkle mysterium, das aufgehellt werden sollte, sich rächen wollen, denn die geschichte der philosophie läuft aus in verzweifelnden pessimismus, die wissenschaft vermindert die zahl der rätsel mehr und mehr, nur ein rätsel bleibt, aber in diesem sind auch all die anderen beschlossen: in der frage der *Cause suprême.* Da schüttelt Faustus die forschenden gedanken ab: nicht wissen, sondern liebe gibt der welt ihren sinn:

Tout aimer suffit pour éteindre
La soif de tout savoir: aimons! (281.)

Doch Pascal erscheint und befriedigt auch seinen wissensdurst. Die endursache selbst kann freilich auch er ihm nicht enthüllen, doch kann er ihm das allumfassende gesetz mitteilen, das ihr ausdruck ist. Faustus fällt in einen rausch des entzückens, als er so harmonie im chaos sieht. Und nun will er der liebe leben.

Und er findet doch kein volles genügen darin! Ein bewußtsein von pflicht läßt ihm keine ruhe. Während Faustus und Stella noch in heiterer seligkeit schweben, kommt ein notschrei, ein schrei nach gott und gerechtigkeit von der erde herauf. Er wird für Faustus zum stachel. Er sinnt mit Stella auf ein großes opfer zum besten des menschengeschlechts. Ihr beschluß ist, auf erden zurückzukehren und den menschen eine frohe botschaft, die mutstärkende hoffnung auf das bessere jenseits zu bringen. Durch dieselbe pforte, durch die sie ins jenseitige dasein getreten sind, kehren sie zurück: durch den tod. Da finden sie die erde menschenleer! Das geschlecht der menschen ist ausgestorben, durch luxus und träumerei haben sie ihre kräfte erschöpft. Bitter bereuen die beiden nun ihr allzulanges zaudern. Doch kann es gut gemacht wer-

den. Ein neues menschengeschlecht wollen sie gründen, ein geschlecht, das da glückselig leben wird wie im paradiese, denn ihnen wird nicht die unbestimmte hoffnung, sondern die volle gewißheit geschenkt *que le fruit des vertus est le bien souverain* (364). Kaum haben sie diesen beschluß ausgesprochen, da erfaßt der todesengel sie wiederum, trägt sie empor, vorbei an stern und aber stern, hoch und höher bis zum urgestirn im zenith des weltenraumes ins wahre paradies. Nun erst entfaltet sich das ganze wesen der beiden in ungetrübter lauterkeit: nicht mehr an körperhaft gefesselt, durchfliegt der gedanke unendliche sphären, er schaut, wie alle probleme sich in ihm von selbst lösen, der sinn des schönen ist enthüllt, sie leben im reiche platonischer ideen:

Mais surtout, oh! surtout, quels mots sauraient décrire
L'auguste accueil, le doux et superbe sourire
Que leur font la Justice et la Fraternité
Dans l'invisible temple où luit leur conscience!

Das ist Prudhommes traum vom glück; der traum eines dichters, eines philosophen, eines Faustus, der immer strebend sich bemüht, ein traum seltsamer art: denn er wiegt nicht in süße ruhe, sondern rüttelt auf zur tat. Sinnengenuß, schönheit, erkenntnis, liebe, aufopferung: das ist Prudhommes stufenleiter des glücks. Und damit ist der ring seiner ästhetischen, philosophischen und ethischen anschauungen harmonisch geschlossen.

Wie im gehalte jeder dichtung, jedes kleinen gedichtes Prudhommes charakter unverkennbar zu tage tritt, so finden wir auch in der dichterischen FORM sein geistiges antlitz wieder. Es sind züge, die zwar nicht mit notwendigkeit, aber trotzdem in recht bezeichnender weise sein inneres wesen ausdrücken. Er hat die überlieferte verstechnik beibehalten, mit besonderer vorliebe kunstvolle formen wie das sonett gepflegt: das war ordnung, die er liebte; die symbolisten begannen regellose neuerungen: das war chaos, das er haßte. Er hat über die verskunst geschrieben und seine theorie auf physiologische tatsachen zu gründen versucht: hier zeigt sich sein naturwissenschaftlicher zug. Er hat seine werke aufs sorgfältigste ausgefeilt: diese pünktlichkeit ist ein ausfluß seines ernstes, ja sogar seiner wahrheitsliebe, sagt er doch selbst: *La feuille où j'ai écrit* LE VASE BRISÉ *est couverte de ratures: c'est la*

sincérité même de ma tristesse qui m'obligeait à des corrections répétées pour en atteindre l'expression exacte. (Walch, *Anthologie* I, 304.) Mit dem ergebnis ist er selten zufrieden:

Quand je vous livre mon poème,
Mon cœur ne le reconnaît plus:
Le meilleur demeure en moi-même,
Mes vrais vers ne seront pas lus.

Comme autour des fleurs obsédées
Palpitent les papillons blancs,
Autour de mes chères idées
Se pressent de beaux vers tremblants;

Aussitôt que ma main les touche,
Je les vois fuir et voltiger,
N'y laissant que le fard léger
De leur aile frêle et farouche.

Je ne sais pas m'emparer d'eux
Sans effacer leur éclat tendre,
Ni, sans les tuer, les étendre,
Une épingle au cœur, deux à deux.

Ainsi nos âmes restent pleines
De vers sentis mais ignorés;
Vous ne voyez pas ces phalènes,
Mais nos doigts qu'ils ont colorés.

(*Au Lecteur*, St. 3.)

So spricht *er* von seinen versen, und doch hat man häufig den eindruck, daß ihm der ideale ausdruck geglückt ist. Man glaubt den gedanken selbst zum festeren aggregatzustand des wortes verdichtet vor sich zu haben. Sein bestreben, *einen* gedanken auch in *einen* ausdruck zu kleiden, führt ihn zur prägnanz. Zum beispiel: Auf die aufforderung, wie Horaz in Lydias armen den tag zu pflücken, antwortet der suchende in *La Justice* (95):

Quand Horace a chanté Lydie,
Mon siècle n'avait point pensé.

Der gedanke der entwickelung vom chaotischen urgestirn bis zum denkenden menschen ist in folgendem vers zusammengepreßt:

C'est l'étoile qui pense au fond des yeux humains.

(*Le Tourment Divin* I, Pr. 69.)

Ähnlich:

Le monde entier travaille au suprême cerveau.

(Ebenda II, Pr. 71.)

Jedes gedicht ist ein streng einheitliches kunstwerk, keine ziselirarbeit, die ohne innere notwendigkeit ihre linien wählt, sondern gleich einem edelstein in der form eines regulären körpers, von dem kein stückchen zu viel weggeschlagen, kein stückchen zu wenig abgeschliffen ist. Diese sorgfältige technik ist auch der grund, weshalb Prudhomme meist zu den parnassiens gerechnet wird. Er selbst hat sich jedoch mit recht gegen eine derartige abstempelung verwahrt.

Meister ist Sully Prudhomme in der handhabung des vergleiches, in form der kurzen metapher wie des ausgeführten gleichnisses. So nennt er die neuheit *la fleur des choses*, spricht er von dem *radeau de la conscience.* Die metapher ermöglicht ihm häufig die gesuchte prägnanz, so wenn er von den liebenden sagt: *Le nid de leur tendresse en devient le tombeau.* Beispiele ausgeführter gleichnisse sind die schon angeführten gedichte *Ether*, *Au Lecteur* (einleitung zu *Stances et Poèmes*), sowie das folgende:

L'HABITUDE.

L'habitude est une étrangère
Qui supplante en nous la raison:
C'est une ancienne ménagère
Qui s'installe dans la maison.

Elle est discrète, humble, fidèle,
Familière avec tous les coins;
On ne s'occupe jamais d'elle,
Car elle a d'invisibles soins:

Elle conduit les pieds de l'homme,
Sait le chemin qu'il eût choisi,
Connaît son but sans qu'il le nomme,
Et lui dit tout bas: «Par ici.»

Travaillant pour nous en silence,
D'un geste sûr, toujours pareil,
Elle a l'œil de la vigilance,
Les lèvres douces du sommeil.

Mais imprudent qui s'abandonne
A son joug une fois porté!

Cette veille au pas monotone
Endort la jeune liberté;

Et tous ceux que sa force obscure
A gagnés insensiblement
Sont des hommes par la figure,
Des choses par le mouvement. (St. 13.)

(Vgl. auch *La Rêverie*, Pr. 11.) Wie sich sein exakter geist in der strengen durchführung des gleichnisses zeigt, so seine vorliebe für die naturwissenschaften in der wahl des stoffes. Eine gedichtsammlung vom jahre 1879 nennt er *Le Prisme*, aus folgendem grund:

Comme un rayon solaire, au sortir de sa source
Droit et blanc, s'il rencontre un prisme dans sa course,
Au choc s'y décompose et d'un spectre irisé
Va colorer l'écran qui le reçoit brisé,
L'âme perd sa candeur en traversant la vie.
Le dur milieu terrestre où son essor dévie
Par le heurt la divise et lui fait découvrir
Tous ses pouvoirs latents d'aimer et de souffrir.
Or ce livre, où des ans la diverse influence
Varie une chanson que le soupir nuance,
Est l'écran diapré par le reflet vivant
D'une âme qu'analyse un monde en l'éprouvant.

(Pr. 5.)

Findet Prudhomme zum abstrakten leicht die konkrete parallele, so entdeckt er auch umgekehrt im sinnlichen leicht eine beziehung zum geistigen: eine äußere wahrnehmung wird ihm zum symbol. Das wallende, rauschende meer macht ihm den eindruck einer leidenden, großen seele (*La Mer*, Sol. 58); der vorbeirasselnde eisenbahnzug bedeutet ihm das vorüberziehende jahrhundert (*Effet de nuit*, Sol. 61); die herabhängenden tropfsteine einer höhle erwecken in ihm den gedanken an die erstarrten tränen eines liebeswunden menschen (*Stalactites*, Sol. 9); das aufsteigen eines luftballons wird ihm zum sinnbild des emporstrebens der menschheit (*Le Zénith*, vgl. auch *La grande allée*, Sol. 13; *Le Cygne*, Sol. 17; *La grande Chartreuse*, Sol. 60; *Mars*, Sol. 52). Die kunst des vergleiches und des sinnbildes ist ein ergebnis der reichen phantasie des dichters. Sie kann sehr kühn sein:

Sur un chemin qu'entoure le néant,
Dans des pays que nul verbe ne nomme,
Chaque astre, mû par des bras de géant,
Roule, poussé comme un roc par un homme.

— — — — — — — — — — — —

Ils tournent tous; un archange au milieu
Conduit, debout, les formidables rondes;
Il crie, il frappe, et la comète en feu
N'est que l'éclair de son fouet sur les mondes!

Il fait bondir les fainéants du ciel;
Il ne veut pas qu'un atome demeure;
A sa main gauche un pendule éternel
Tombe et retombe, et sonne à chacun l'heure.

Holà, Pollux! où vas-tu, Procyon?
Plus vite, Algol! Aldébaran, prends garde!
Mercure, à toi! Saturne, à l'action!
Dieu vous attend et Képler vous regarde.

(*Les Ouvriers*, St. 163.)

So kühn seine phantasie sein kann, so ist sie doch nie zügellos, sondern stets vom verstande auf ein bestimmtes ziel gelenkt. Und eine weitere besonderheit: sie ist nicht bloß phantasie der sinne, sondern auch phantasie des denkens, denn sie kombinirt nicht nur sinneseindrücke, sie kombinirt abstrakte gedanken. Er schildert z. b., wie er im grase liegend ruhen will:

Sans peur je livrerai mon sang, ma chair, mes os,
Mon être, au cours de l'heure et des métamorphoses,
Calme, et laissant la foule innombrable des causes
Dans l'ordre universel assurer mon repos.

(*Sieste*, Epr. 337.)

Man ginge fehl, wenn man etwas derartiges ohne weiteres als gesucht bezeichnete. Prudhomme hatte eben diese intellektuelle phantasie, und ihr ausdruck ist für ihn natürlich; bei vielen menschen unserer zeit wird er damit verwandte saiten berühren, und diese menschen werden freudig verwundert aufhorchen, wenn auch diese saiten einmal erklingen.

Oft genug hat er *abstraktes* selbst zum gegenstand seiner dichtungen gemacht. Das gedicht *Un Songe* hat uns schon gezeigt, wie er einen allgemeinen gedanken ins reich des an-

schaulichen zu versetzen weiß. Insbesondere sah er sich in seinen beiden großen philosophischen gedichten *La Justice* und *Le Bonheur* vor solche aufgaben gestellt. Wir bewundern seine gestaltungskraft. Ab und zu freilich geht ihm der dichterische atem aus. Hundertmal löst er die aufgabe, „das unaussprechliche auszusprechen“, aber als er am schlusse von *Le Bonheur* auf dem gipfel der abstraktion schließlich das fast undenkbare sagen will, da versagt doch auch ihm das wort. Auch dort, wo er in *Le Bonheur* die geschichte der philosophie und der wissenschaft darstellt, hat sich der stoff häufig als zu spröde erwiesen. Wir haben oft eine kette rätselhafter metaphern vor uns; so z. b. wenn es heißt:

Franklin provoque avec audace
Et désarme, savant héros,
De la foudre, qui le menace,
Dans son piège aigu les carreaux;
Il lui trace en maître sa voie,
La force à ramper et la noie. (261.)

Verständlich ist das nur für den eingeweihten. Bei allem rätselhaften ist der ausdruck doch meistens geistreich, hier und da von schlagender prägnanz, so wenn es ebenfalls vom blitze als vertreter der elektrischen kraft heißt:

Franklin l'annulait, terrassée;
Volta la gouverne, amassée.

Und in der tat bereitet in den philosophischen gedichten meist diese schärfe des ausdrucks, die üppige flora von bildern und gleichnissen und vor allem der sichere und stolze gedankenflug selbst ein eigenartiges intellektuelles vergnügen. Man darf freilich in solchen gedichten nicht bloße unterhaltung und erholung suchen. Aber soll etwa das nicht schön sein, was anstrengung erfordert? Sucht man in den philosophischen gedichten Prudhommes wirklich die gedanken, so wird man finden, daß sie durch die form eine hohe weihe erhalten.

So ist denn Prudhommes ganze kunst durch ihre sorgfalt, ihre klarheit und ihren gehalt das werk eines ebenso exakten wie tiefen denkers.

Heute hat Sully Prudhomme die schwelle des jenseits überschritten. Im jahre 1907 ist er gestorben. Wenigen

menschen dürfte man mit mehr recht den spruch auf den grabstein meißeln:

> Dieser ist „ein mensch gewesen,
> und das heißt ein kämpfer sein“.

Zeit seines lebens hat in ihm der kampf zwischen hoffnung und verzweiflung, zwischen herz und verstand getobt. Noch auf seinem krankenlager hat er ihn gekämpft. Sein nachfolger in der akademie, Masson, erzählt von einem besuch, den er mit François Coppée bei dem kranken machte: *Le pauvre poète souffrait durement: son corps infirme s'agitait, ses jambes se contractaient. Mais il souffrait plus encore de l'âme que du corps. Il parlait de la mort et il ne pouvait parler que d'elle. Il parlait de la mort et demandait ce qu'il faut croire. Coppée, qui avait essayé vainement d'amener la causerie sur de plus gais sujets, céda finalement à cette insistance du malade. Il devint grave, et il dit:*

> *— Moi, je crois.*
> *Sully Prudhomme, levant ses pauvres mains, répondit:*
> *— Ah! Coppée, vous ne savez pas comme vous êtes heureux!*

(Aus dem bericht des *Figaro*.)

Wie man über die höchsten fragen denken mag, jeder wird den mann achten müssen, der es rundweg ablehnt, etwas nur deshalb zu glauben, weil es sein *wunsch* ist. So ist Prudhomme ein bild seltener geistiger unbestechlichkeit. Darum war es ihm auch tiefer ernst mit allem, was er sprach und dichtete. Als man dem gealterten erzählte, daß jetzt nicht nur seine lyrischen gedichte, sondern auch das ernste werk *La Justice* mehr von den studenten gelesen werde, da traten ihm tränen in die augen. Denn so wollte er fortleben: mit seinen tiefsten gedanken, mit seinem unermüdlichen streben; hat er doch selbst vom jenseits gesagt:

> *Non que j'ose espérer que le temps y ranime*
> *Le spectre évanoui de ma pensée infime;*
> *Mais je sais que l'ébranlement*
> *Qu'en battant pour le bien mon cœur ému fait naître,*
> *Humble vibration du meilleur de mon être,*
> *Se propage éternellement!* (Just. 217.)

Stuttgart. N. HOHBACH.



BESPRECHUNGEN.

B. BADT, *Annette von Droste-Hülshoff, ihre dichterische entwickelung und ihr verhältnis zur englischen litteratur.* Leipzig, Quelle und Meyer. 1909. (*Breslauer beiträge zur litteraturgeschichte.* 17.) 96 s. M. 3,—.

Die hauptsache ist der verfasserin, daß sie „ein fast lückenloses bild von Annettens eigener dichterischen entwickelung im spiegel ihrer kunst, fremdes zu benutzen, gibt"; in der ersten periode, bis 1820, „wahlloses nachahmen der fremden vorbilder", in der zweiten, bis 1834, „nicht mehr wahllose, sondern ganz bestimmte züge, die sie den fremden absieht; in der dritten sind „die beiden streitenden mächte, die erkenntnis des eigenen und die des fremden, in ihr zur versöhnung gelangt; was sie nachbildet, ist weniger das was, als das warum fremder dichtungen." Man wird manche einzelheit über die entlehnungen aus Scott, Byron, Irving, der Radcliffe auf rechnung der überscharfen empfindlichkeit setzen, die im lauf derartiger arbeiten entsteht, und sie bezweifeln oder ablehnen; immer aber wird der freund Annettens mit vergnügen empfinden, daß er manch feinen zug zu ihrem bild gewonnen hat, namentlich im letzten teil, der ihr verhältnis zum geisterreich und zur natur erörtert.

G. EWALD, *Wegweiser zur erzielung eines selbständigen deutschen schüleraufsatzes.* Frankfurt a. M., Diesterweg. 1907. 112 s. M. 2,40.

Nach der einleitung unter dem titel *Allgemeines* sollte man ein buch erwarten, das in den wegen der hamburger und bremer volksschullehrer wandelt: allgemein zugegebener mißerfolg des aufsatzunterrichts durch die schuld der schule; systematisch wird „dem schüler bzw. der schülerin" jegliche selbständigkeit im aufsatz fast zur unmöglichkeit gemacht; unsere aufsätze sind nur diktate, am besten arbeitet, wer das beste gedächtnis hat; der lehrer, allzu idealistisch veranlagt, hat nur das vollendete, kunstvolle vor augen, und von dem resultat sind daher nur die schöne handschrift und etwa die sichere orthographie eigene arbeit der zöglinge. Schon in den zehn seiten, die über die ersten vier schuljahre handeln, sieht man dann, daß E. jenem wohlmeinenden anarchismus doch eine führung durch die hand des lehrers vorzieht; und je weiter wir kommen, um so mehr entwickelt sich sein weg zu einer recht eingehenden anweisung, die schüler natürlich zu machen. Nicht weniger als dreißig regeln zur erlernung der interpunktion im zusammenhang mit der satzlehre, ein hübscher posten definitionen der begriffe prosa, poesie, fabel, märchen, parabel usw., die der schüler „jederzeit zu geben imstande sein muß"; „zehn gebote des aufsatzes, die der lehrer dem schüler gehörig einprägen soll", und eine menge einzelner bemerkungen (wie das verbot, das „ich" zu gebrauchen; das verbot, einen brief mit „mein bestes mütterchen" anzufangen) . . . das alles stellt das buch doch wohl eher zu denen, die dem mehr pedantisch veranlagten lehrer liegen werden. Das soll kein vorwurf sein, denn pedantische lehrer kann die schule

gar nicht entbehren; und wer eine anleitung sucht, in sehr systematischer und sehr eingehender weise seine schüler durch mannigfache stilübungen zur anfertigung deutscher aufsätze zu erziehen, wird manchen praktischen wink dafür bei E. finden; auch daß die ganze arbeit unendlich viel selbständigeres ergibt, als was in unseren volksschulen meist geleistet wird, ist sicher.

Otto Liermann und Wilhelm Vilmar, *Deutsches lesebuch für höhere lehranstalten.* Oberstufe: *Obersekunda bis prima.* I. Altdeutsches lesebuch mit anmerkungen. Leipzig und Frankfurt a. M., Kesselringh. 1909. XVII und 416 s. M. 3,25.

Dazu *Wörterbuch und anhang.* 152 s. M. 1,75.

„Eindringen in das germanische altertum, in die auf der schule noch immer zu niedrig eingeschätzte geisteskultur des deutschen mittelalters", ist das ziel des autors — ein ziel, dessen bedeutung m. e. immer wieder gezeigt werden muß; unsere höhere schulbildung wird nicht eher den namen einer historischen verdienen, als bis sie mit dem studium des mittelalters ernst gemacht hat, das der durch und durch unhistorische neuhumanismus erstickt hatte. Das vorliegende buch verlegt diese arbeit in die obersekunda, nach den preußischen lehrplänen; ein fortschritt wäre die verweisung in die unterprima, wie sie die trefflichen bayerischen oberrealschullehrpläne bringen.

Das vorliegende hülfsmittel für diese einführung ins mittelalter läßt sich dahin charakterisiren: Es bringt zwischen den quellenstücken einige lesestücke, wie z. b. sechs seiten über *Germanische religion* von Kaemmel oder die würdigung des *Hildebrandliedes* von Scherer; ferner moderne dichtungen, die im stoff dem verwandt sind, was das mittelalter selbst sagt; z. b. zu den Eddastücken *Thors hammerwurf* von Dahn, *Lokes ritt* von Lingg, Scheffels *Nordmännerlied*, oder zum *Nibelungenlied* stücke aus Hebbels *Nibelungen*, Geibels *Brunhild*, Jordans *Nibelungen*, Dahns *Markgraf Rüdiger*, Wagners *Ring*. Bei der auswahl ist auch wert darauf gelegt, den schüler in die sprache einzuführen, und zwar immer mit der frage: was ist heute aus dem alten geworden? und der weiteren: wie erscheint es in den anderen sprachen, die in den schulen gelehrt werden, im griechischen, lateinischen, englischen? Dieser aufgabe dient vor allen dingen das mittelhochdeutsche wörterbuch. Die grammatik ist, mit 50 seiten, von demselben geist beseelt; die „metrischen anmerkungen" geben, was ich bisher an allen hier besprochenen schuldarstellungen dieses gebietes vermissen mußte, endlich eine wissenschaftliche deutsche metrik statt der sonst beliebten versuche, den deutschen vers in den antiken stiefel zu pressen. Die altdeutschen texte sind mit interlinearversion gegeben oder mit freier übersetzung, die mittelhochdeutschen sind nicht nur auf das lexikon angewiesen, sondern haben unter dem text mit feinem verständnis für die fähigkeit eines obersekundaners ausgewählte anmerkungen: grammatische hinweisungen und übersetzungen schwerer stellen. Die verfasser wollen zugleich stoff für vorträge und studientage bieten, daher ist überall eine litteraturangabe hinzugefügt; wo ich sie prüfen konnte, schien sie mir dem gegenstand wie dem schüler angemessen. Mehr guten willen als erfolg zeigen die versuche, auch

einige bilder (nicht arbeiten des mittelalters, sondern neuere gemälde über mittelalterliche stoffe) zu bringen; netzdrucke auf gewöhnlichem papier ergeben nun einmal nicht mehr als eine fleckige verteilung von druckerschwärze. Nicht jedem wird es ja genügen, die modernen behandlungen der großen mittelalterlichen stoffe alle nur in proben zu lesen; eine vollständige durcharbeitung von Hebbels *Nibelungen* im vergleich zum *Nibelungenlied* könnte z. b. in vielerlei hinsicht das leisten, was Lessings *Hamburgische dramaturgie* nur unvollkommen bietet, weil das material zu weitschichtig und zu unbekannt ist; und Richard Wagner ist ein dichter, den unsere höhere schule allmählich in großem maßstab zu erobern scheint — aber auch für den, der hier oder da weiter gehen will, gibt dies lesebuch einen guten ausgangspunkt. Alles in allem scheint es mir geistreicher, wissenschaftlicher, anregender, als was ich bisher auf diesem gebiet kenne, und wohl der beiden männer wert, deren bild das vorsatzblatt schmückt: der brüder Grimm.

O. Behaghel, *Bewußtes und unbewußtes im dichterischen schaffen.* Leipzig, G. Freytag. 1907. 48 s. M. 1,20.

Diese rektoratsrede vom jahr 1906 kommt hier etwas spät zur anzeige; immerhin wird namentlich mancher schüler des verdienten germanisten sie auch heute noch gern zur hand nehmen, wenn er von ihr erfährt. Sie reiht eine anzahl aussprüche der dichter selbst zu einem bild der dichterischen tätigkeit zusammen; die 24 seiten anmerkungen geben litteratur und reiche ergänzungen, die in der rede selbst die übersichtlichkeit gemindert haben würden.

W. Bangert, *Hilfsbuch für den deutschen unterricht in der vorschule auf phonetischer grundlage.* Dritte auflage. Frankfurt a. M., Diesterweg. 1905. VII und 111 s. M. —,80; geb. m. 1,—.

A. Bargmann, *Schule des rechtschreibunterrichts.* Leipzig, Quelle und Meyer. 1908. 118 s. M. 2,60.

Wer sich darum bemüht hat, den unterricht in den neueren sprachen auf die laute zu gründen, wird ebenso, wie referent, bald auf das große hemmnis gestoßen sein, daß unsere schüler in der muttersprache nicht entsprechend vorgebildet sind; die bewegung, die in den fremden sprachen trotz aller totsagungen siegreich ist, fängt in der volks- und vorschule erst allmählich an bekannt zu werden, und dieselben schüler, die im französischen ein tadelloses *lə* sprechen, lesen im deutschen in aller ehrlichkeit *aine* statt *ainə*, oder haben gelernt, das wort *hammer* lasse, wenn man es nur deutlich spreche, zwei *m* hören; über das verhältnis von laut und buchstaben stößt man auf vorstellungen vom deutschen her, die erst ausgerottet werden müssen, ehe man pflanzen kann.

Und auch für den unterricht in der muttersprache ist es bedenklich, daß die einführung in das lesen und schreiben sich im grunde fast überall auf die schrift gründet. Diesem umstand schreibe ich die hauptschuld an dem schreienden, silbenhackenden und gedankenlosen lesen zu, das wir so häufig hören; und in der rechtschreibung ist es dieselbe sache, wie bei der gründung des fremdsprachlichen unterrichts auf das grammatische übersetzen: dort verleitet die ge-

wohnheit, die fremde sprache im vergleich mit der eigenen zu betrachten, dazu, nicht das am stärksten zu betonen, was am häufigsten ist, sondern das, worin sie abweicht, und das ergibt statt des sprachgefühls die andacht zu sprachlichen kuriositäten; in der deutschen rechtschreibung ist die behandlung vom buchstaben aus schuld daran, daß quisquilien wie *mahlen* und *malen* eine unverhältnismäßige rolle spielen und vor ihnen das gewöhnliche, häufige nicht zu seinem recht kommt; es ist eben ein unterschied, ob man feierlich die „dehnung durch *h*" behandelt oder lehrt, daß der laut $\bar{a}$ meist lautgerecht durch *a*, manchmal durch *ah* wiedergegeben wird.

Auf phonetischer grundlage ruht nun Bangerts arbeit: eine fibel für das erste schuljahr, die wenigstens in der schrift nur worte mit lauttreuer schrift bringt, und das vorliegende buch für das zweite und dritte schuljahr. Der stoff ist nach den zwei jahren getrennt, im zweiten ist die grammatik auch in die rechtschreibung hineingearbeitet, im dritten sind grammatik, rechtschreibung und wortbildung getrennt. Die rechtschreibung geht überall vom laut aus, ordnet den stoff also danach an: „für *a* und *e* gibt es die und die bezeichnung", nicht: „verdoppelung als bezeichnung der länge tritt ein bei *a* und *e* in den und den fällen". In der grammatik treten im dritten jahr die lateinischen namen auf; die ganze behandlung ist durchaus auf der höhe; die frage bleibt vielleicht, ob für niederdeutsche gegenden nicht ein stärkerer *übungs*stoff erwünscht wäre, z. b. für den gebrauch der kasus. Dagegen ist der stoff, der im ganzen in der grammatik behandelt wird, ziemlich groß. Von dem lebendigen geist Hildebrandts, der noch lange nicht genug in unseren schulen durchgedrungen ist, spricht der abschnitt über wortbildung und wortbedeutung, mit reichem übungsstoff; ferner ein hübscher sonderabschnitt über *Die bildlichkeit*, der den schüler in den bildlichen ausdruck einführt. Sehr anregend endlich sind Bangerts *Vorschläge für kleine stilübungen*: im gebrauch der direkten und indirekten rede, in der änderung des ausdrucks und der wortstellung und in der vorbereitung der ersten kleinen aufsätze. Endlich gibt er unter der überschrift *Schülergespräche* anleitung und stoff, um die schüler im stellen von fragen über einen gegebenen stoff zu üben.[1]

Gerade das letzte führt zu dem zurück, wovon ich ausgegangen bin: daß wir für die vorschule bücher brauchen, die den geist des neueren sprachunterrichts schon in den ersten schuljahren wecken können; das vorliegende ist jedenfalls dazu imstande, und ich empfehle es jedem zur prüfung, der an seiner vorschule das für seine schule haben will, was ihr name verspricht.

Eine anleitung für den lehrer, wie er den rechtschreibunterricht auf die laute gründen kann, gibt Bargmann; ausführlich für das erste schuljahr, kürzer für das zweite und dritte, etwas breiter wieder für das vierte bis achte. Er trennt einen akustischen teil und einen logischen (lauttreue schreibung und schreibung nach grammatischen

---

[1] In der seither erschienenen fünften auflage sind diese stoffe in ein gesondert für 50 pfennige käufliches *Begleitwort* verwiesen; mir scheint das schade.

erwägungen, wie ich die letzte lieber nennen würde, wenn z. b. in *grab* der auslaut mit *b* bezeichnet wird), die er *beide* im ersten jahr bringt, und als drittes besonderheiten, wie sie von der willkür, der geschichte oder der sprachlehre bedingt werden; ausführlich behandelt er auch die zeichensetzung. Die letzten zwei fünftel des buches bildet ein *anhang* von M. Köster, in dem die wörter des amtlichen regelverzeichnisses auf die schuljahre vom ersten bis achten verteilt sind.

Das kleine buch wird dem, der versuchen will, die rechtschreibung auf die lautlehre zu gründen, helfen können; angenehm ist dabei auch, daß eine kleine litteraturangabe voransteht. Im einzelnen wird man B. nicht immer beistimmen; so, wenn er z. b. in *sehen* das *h* sprechen läßt „gegen die vorschrift, aus gründen der zweckmäßigkeit"; und was das ganze angeht, so wird man mit dem lautirkursus ohne schreiben bis pfingsten einverstanden sein können; nur würde ich statt der seltsamen fingersprache, die B. anwendet, um den kindern die laute bewußt zu machen, doch eine lauttafel, wie wir sie im fremdsprachlichen unterricht brauchen, und wie sie für das deutsche von Fritz Schnell bei Elwert in Marburg herausgegeben ist, vorziehen. In der praxis wird deren gebrauch dazu führen, daß die schüler zugleich mit den lauten die kleinen lateinischen druckbuchstaben lernen, ehe sie schreiben, ein gewinn, der mitzunehmen ist. Bedenklich ist mir ferner, daß die anordnung des stoffes und zum teil auch der gang der unterweisung im weiteren verlauf des unterrichtes doch wieder vielfach vom buchstaben statt vom laut ausgeht; auch hier scheint mir der gang bei Schnell, *Übungsbuch für den unterricht in der anders-schreibung* (Marburg, Elwert 1901), konsequenter und praktischer.

J. Lochner, *Deutsche schulgrammatik für höhere lehranstalten.* Leipzig, G. Freytag. 1907. 72 s. M. 1,—.

Das buch, das zu Rudolf Lehmanns *Deutschem lesebuch* gehört, zählt zu den systematisch angeordneten grammatikbüchern; es hat nicht übermäßig viel stoff und betont in der formenlehre stark das historische element; damit hängt zusammen, daß die wortbildungslehre breit entwickelt ist. Diese teile haben referenten mehr befriedigt als die satzlehre, die zwar sehr einfach, aber nicht immer konsequent und dabei nicht sehr tief ist. So ist es verständlich, wenn L. mit Kern den begriff der adverbialbestimmungen streicht und die „erweiterungen des einfachen satzes" teilt in einfache kasus, präpositionale bestimmungen und adverbien — dazu stimmt dann aber nicht, wenn er § 138 sagt: „Ein nebensatz entsteht, wenn man irgendeinen satzteil des selbständigen satzes (subjekt, objekt, attribut, adverbiale bestimmung) durch einen eigenen satz wiedergibt", und lokalsätze, temporalsätze usw. aufmarschiren läßt, wo er von den entsprechenden adverbialbestimmungen nichts wissen will. Als ursache vermute ich die rücksicht aufs lateinische, die ebenso durchschimmert, wenn er § 153 sagt: „nach *als* und *sobald* tritt das präteritum gern für das plusquamperfektum ein" — wo wir es hinter diesen konjunktionen brauchen, empfinden wir eben gleichzeitigkeit. Überhaupt ist es in einer grammatik, die dem schüler „den blick für die eigenart und das leben der muttersprache" öffnen will, unbegreiflich, daß die tempus-

lehre nicht in dem sinne behandelt wird: „um die und die zeit zu bezeichnen, braucht man die und die tempora“, oder: „das und das tempus drückt die und die zeitstufe aus“, sondern daß man sagt: „das präteritum steht statt des plusquamperfekts“, als gäbe es eine normalgrammatik, von der es gälte, die abweichungen festzustellen. Ebenso äußerlich ist die auffassung des konjunktivs; ein vollständiges versagen ist die lehre von der zeitfolge, die „äußerst schwankend ist, und sich *ungefähr* folgendermaßen regelt“, worauf es heißt, nach den nebentempora zöge man den konjunktiv der nebentempora vor, nach den haupttempora den der haupttempora. M. e. ist für den unterschied der konjunktive maßgebend, daß wir den konjunktiv des präteritums gern vermeiden, weil er die bedeutung der unwirklichkeit hat, wir legen aber so hohen wert darauf, den konjunktivcharakter auszusprechen, daß wir lieber den des präteritums nehmen als einen konjunktiv des präsens, der wie ein indikativ aussieht. — In abhängigen sätzen mit dem indikativ hat das tempus erst recht keine beziehung zu dem des regirenden satzes — „ich weiß, daß er krank ist, und ich wußte, daß er krank ist“, wenn er es jetzt ist, und „ich weiß, und ich wußte, daß er krank war“, wenn er früher krank war. Eine äußerliche auffassung verrät es, wenn die behandlung der indirekten rede von der des konjunktivs getrennt ist; eine äußerliche aufzählung ist, was über die wortstellung gesagt ist. Ein anhang bringt ein paar beispiele für satzanalysen, die zeichensetzung in der üblichen form, einen abriß der metrik, der unter *A* in § 178 ganz richtig sagt: „Alle deutschen verse beginnen mit der ersten hebung; was dieser an unbetonten silben vorausgeht, heißt auftakt“ und unter *B* in § 182 jamben auftreten läßt, dabei aber, um die inkonsequenz voll zu machen, die erste silbe — als auftakt druckt.

Daß wir doch auf schritt und tritt die fesseln der römischen sklaverei mit uns herumschleppen!

Margarete Henschke, *Deutsche prosa.* 2. aufl. Leipzig und Berlin, Th. Hofmann. 1905. XV und 423 s. M. 2,75.

Diese „ausgewählten reden und essays für die oberste stufe höherer lehranstalten“ sind in erster linie für mädchen ausgewählt; sie sind erst recht gegenständlich geworden durch die neueste mädchenschulreform — vorher fehlte es ihnen am publikum. Die frage: was hätte ich lieber, oder weiter, aufgenommen gesehen? scheint mir bei solchem buch ungerecht; auf die andere: was bringt es? kann es gut bestehen. Es sind durchweg gegenstände, der betrachtung im allgemeinen wert, und im besonderen auch für die jungfrauen, die einst die gefährtinnen, mütter oder zeitgenossen unserer führenden männer sein sollen; und diese gegenstände sind von den ersten kennern und besten schriftstellern behandelt; dazu sind die ausschnitte gut gerundet und so gewählt, daß eine fruchtbare behandlung möglich ist.

Karl Tumlirz, *Deutsche sprachlehre für mittelschulen.* Wien, Tempsky. 1906. VI und 145 s. M. 1,20. — Zweite auflage. 1908. M. 1,35.

Das buch gehört zu den systematischen; der stoff der sprache ist sauber und konsequent auf die einzelnen kategorien verteilt; die regeln sind kurz und klar, manchmal etwas äußerlich, wie in der definition des verbums § 43 („die verben haben die fähigkeit, die tätigkeit oder

den zustand einem gegenstand beizulegen"), in der unterscheidung von konkreten und abstrakten § 10 („wirkliche und gedachte dinge"), in der darstellung des verhältnisses von laut und buchstabe § 1—6, die sehr dürftig ist, in der lehre von der wortfolge § 142. Der stoff ist bei dem gedrängten druck reichlich. Die historische betrachtung der sprache ist in einen besonderen teil von zehn seiten verwiesen, die wortbildung sehr ausgiebig behandelt — hier wird auch der lehrer, der das buch sonst nicht benutzt, bequemen und brauchbaren stoff für wertvolle belehrungen finden. Die 15 seiten verslehre sind soweit modern, daß sie wenigstens den hauptunterschied deutscher und antiker metrik betonen, arbeiten dann aber mit begriffen wie jambus und anapäst, die m. e. im deutschen vers gar nicht vorkommen können; bei uns ist nur die frage, ob der vers einen auftakt hat oder nicht. Die zweite auflage von 1908 ist im wesentlichen unverändert, nur schwerer in papier und einband.

Lübeck. Sebald Schwarz.

---

1. Professor J. Sefton Delmer, *Englische debattirübungen* (*Outlines of Debates for Oral Composition*). Berlin, Weidmannsche buchhandlung. 1909. VI, 85 s. M. 1,20.
2. W. H. Wells (B. A. Oxon.), English Lecturer in the University of Munich, *English Education*. Munich and Berlin, R. Oldenbourg. 1910. VIII, 131 s. Gebd. m. 3,80, br. m. 3,20.
3. Paul Heyne, *Englisches englisch*. Freiburg (Baden), J. Bielefelds verlag. 1909. 209 s. M. 2,50.

1. No teacher of modern languages, however good he may be, is quite independent of books. The good teacher, indeed, shows his skill by choosing the right books for his scholars, and, where the kind of book he requires is not in existence, he writes one himself. Those books, therefore, written by a teacher who, as a result of long experience, has discovered the need for a certain kind of book, are the best.

We should unhesitatingly place Professor Delmer's book in this category. It is sure to prove useful to all engaged in the teaching of English in Germany. The present writer has indeed made up his mind to introduce the book to his students at the earliest opportunity, because it seems to him eminently suitable for University students who wish to acquire fluency in speaking English. It was an excellent idea to give, among the "General Hints," placed at the beginning, the rules for the conduct of a debate, and, it is only by conducting a discussion on these lines, that the best use of the book can be made. The present writer has found by experience that, merely to give a theme for debate, is not enough. The students require more help; they need arguments on both sides to be suggested to them, mere hints that they can themselves expand into telling points. Professor Delmer's book will give them just the right amount of help, and, with its aid, conversation classes, most difficult of all classes to conduct, can certainly be made very successful.

The subjects are not the old conventional ones which have been

discussed in debating societies from time immemorial, but interesting and striking questions of the hour; such subjects as "Is India well governed?" "Could England be invaded by means of aeroplanes?," which are continually discussed in the daily newspapers. In numerous cases the student is referred to sources where he may obtain further information. In short, one may say it is an excellent practical handbook for advanced students of English, a book which will certainly obtain the popularity it deserves.

2. Mr. Wells seems to have had a difficulty in choosing a convenient title for his book. *English Education* is certainly too narrow a term, and so he found it necessary to add as subsidiary title. "The Law, the Church and the Government of the British Empire." Now the question arises: is it possible to give a clear and comprehensive account of these matters within the space of one hundred and thirty pages? One would think it impossible, and yet, to a large extent, Mr. Wells has succeeded. A good half of the book is occupied with English education; still we would wish one or two features here were more widely developed. The present condition of the elementary schools for example is rather sparingly described, and something more might have been said about the training of teachers, which is passed over very cursorily. On the other hand Mr. Wells has succeeded in giving us an excellent account of the public school system in a very few pages. It is true, that, now and then, owing to the very plan of the work, it becomes a mere recital of bald facts which is apt to pall on the reader, for it must be admitted the writer shows no graces of style.

It is not clear whether the book is intended to be read by the German student himself, unaided, or whether it is destined more to be the groundwork of lectures in a University. It could certainly be employed with more profit in the second connection. Read, explained, and discussed in a class, it would certainly give students a comprehensive, accurate and interesting account of some phases of English social life, but read by a German, not thoroughly conversant with English, it might present some difficulties.

3. In his Preface Mr. Heyne makes great claims to originality and thoroughness, claims which, it must be confessed, his book does not make good. With a certain naïveté he urges his readers to skip nothing. "In the following pages nothing is superfluous ... Every part of the book should be carefully studied."

The book is divided into three parts; the first, entitled "On Sentences," differs from an ordinary grammar book of English only in containing a rather larger number of mistakes. For example here are two glaring mistakes: the English "I like better tea" is given as an equivalent to the German *ich möchte lieber tee haben*, and in another passage *schlafzimmer* is translated by "sleeping room." One of the most remarkable chapters in this part of the book is that on division into syllables when a word of more than one syllable comes at the end of the line. The author gives some highly ingenious rules to guide one in dividing a word into its right syllables. His very first rule however leads him to divide "reader" into "rea—der"!

The second part, on Style, betrays no special characteristic worth mentioning, and it is difficult to imagine what useful purpose the writer hoped to fulfil by introducing the last section on American English. This part is interesting to read if one has not previously read Mr. Ralph's article *The English of the English* which appeared a year or two ago in *Harper's Magazine*; Mr. Heyne makes long quotations from this article.

We will certainly not deny that a German reader *could* obtain some useful hints from this book, but these useful hints are almost submerged by so much that is useless or even wrong that we can recommend it to none but those whose English is so far advanced that they can detect the errors; and even to those we would say: Do not take the author's advice in the Preface, but skip judiciously.

Marburg. G. Ashton Beacock.

Collection Teubner publiée à l'usage de l'enseignement secondaire par F. Dörr, H. P. Junker, M. Walter. — Michelet, *Jeanne d'Arc*, publiée et annotée en collaboration avec K. Kühn par S. Charléty. Leipzig et Berlin, B. G. Teubner, Libraire éditeur. 1907. Texte II und 96 s. Notes 44 s. Kart. m. 1,20, geb. m. 1,40.

Auteurs français. Herausgegeben von prof. dr. Wershoven. — *Jeanne d'Arc* par Michelet. Herausgegeben und erläutert von prof. dr. Wershoven. Trier, verlagsbuchhandlung von Jacob Lintz. 1907. VIII und 88 s. Geb. m. 0,90.

Wershovens ausgabe der poesievollen darstellung, die uns Michelet von der kurzen laufbahn des 19 jährigen mädchens von Domremy hinterlassen hat, wäre nicht gerade schlecht, hätte uns die kollektion Teubner in der ihrigen nicht eine weit bessere beschert. Wenn ich für letztere das prädikat „weit besser" vorschlage, so geschieht dies ganz sicher weniger deshalb, weil sie der W.schen gegenüber als „reform"-ausgabe angelegt ist. Es gibt ja bekanntlich auch schlechte reformausgaben, während unter den editionen älteren stils sich recht brauchbare und verdienstvolle befinden. Im vorliegenden falle muß allerdings anerkannt werden, daß diese produktion der *Collection Teubner* eine reformausgabe im besten und vornehmsten sinne des wortes ist. Sie beschränkt sich nicht darauf, den gesamten exegetischen apparat (anmerkungen und erläuternde einführungen) in der fremden sprache zu bringen, sie will die ausgabe wirklich der rein sprachlichen unterweisung dienstbar machen durch eine zusammenstellung des vokabulars nach sachlichen gesichtspunkten, das *vocabulaire systématique*, und durch ein sehr brauchbares *tableau d'exemples grammaticaux*, das den text für die behandlung der tempus- und moduslehre geschickt verwertet. Im übrigen bringt der kommentar außer den vorwiegend sachlichen, teilweise auch sprachlichen anmerkungen eine analyse des inhalts, ferner in vier *La France et l'Angleterre de 1066 à 1429*, *Les Armées et la Guerre*, *La Noblesse et l'Eglise au XVe Siècle*, *Le Rôle de Jeanne d'Arc* überschriebenen kapiteln eine einführung in die politische und kulturelle geschichte der zeit, stellt

hierauf das wissenswerteste über die behandlung der *Jeanne d'Arc*-geschichte in der *Littérature historique* zusammen, und schließt mit einer biographischen und litterarischen notiz über Michelet. Alles in allem ein musterhafter kommentar. Ihm gegenüber ist der W.sche, wenn auch weniger eingehend und reichhaltig, doch keineswegs unzureichend, denn auch er bringt eine biographie Michelets, eine geschichtliche einführung, ferner in dem *Appendice* eine kurze notiz über die protokolle der gerichtsverhandlung in Rouen, weist sogar als plus noch einen stammbaum der französischen könige auf und enthält zwei, allerdings recht überflüssige gedichte von Delavigne über *Jeanne d'Arc*. Störend wirkt bei W. eigentlich nur die methodische inkonsequenz des kommentars, insofern als die anmerkungen in deutscher, alle übrigen einführenden oder abschließenden bemerkungen dagegen in französischer sprache gehalten sind.

Der hauptvorzug der T.schen ausgabe liegt aber auf ganz anderem gebiete, nämlich in der textbehandlung selbst. Beide ausgaben sind Michelets *Histoire de France*, buch X, kapitel III, entnommen. Hat nun die T.sche das original schon nicht ganz unverkürzt zum abdruck gebracht, so weist die W.sche jener gegenüber noch ca. 40 weitere kürzungen auf, die oft nur eine einzige zeile, zuweilen aber auch gleich ganze seiten ausmachen. Gewiß ist die wichtigkeit der ausgelassenen stellen sehr verschieden; auf manche derselben kann man leicht verzichten, da durch ihre streichung weder die logik des zusammenhangs, noch die geschichtliche genauigkeit, noch auch die rein persönliche färbung der darstellungsweise Michelets leidet. Folgenschwerer sind andere striche. So ist z .b. bei W. s. 32, z. 18, das *elle-même* unlogisch, da es nur durch den von T. s. 50, z. 17—19 richtigerweise beibehaltenen verbindungssatz verständlich wird. Unvermittelt kommt auch bei W. der auf s. 48, z. 25, beginnende abschnitt, der dagegen bei T. durch das auf den ss. 78—80 vorhergehende ganz natürlich vorbereitet ist. Hand in hand mit den streichungen geht an einigen stellen eine sprachliche änderung des textes, so z. b. s. 8, z. 20—21, oder die ganz willkürliche, auf s. 30, z. 11—14. Auffallend zahlreich sind die auslassungen im kapitel des prozesses, wo oft die interessantesten stellen W.s blaustift haben zum opfer fallen müssen, u. a. ein längerer das perfide vorgehen Cauchons betreffender passus. Besonders schmerzlich vermisse ich bei W. die T.sche *Introduction*, die für die ganze auffassung, die Michelet der rätselhaften erscheinung der „jungfrau von Orléans“ entgegenbringt, doch so typisch ist und deshalb nicht fehlen *darf*. Denn unbegreiflich ist diese erscheinung, *étrange, impossible, absurde*, um mit Michelets eigenen worten zu reden, *un mystère qui est fait pour confondre*. Und man fühlt deutlich, wie sich diesem merkwürdigen „geheimnis“ gegenüber Michelet selbst so recht der unzulänglichkeit aller geschichtsforschung bewußt wird; nicht mit der kalten passivität des forschers nämlich macht er sich an seinen stoff, sondern mit dem impulsiven, warmblütigen enthusiasmus des dichters. Und darauf muß eine textwiedergabe rücksicht nehmen. Bringt letztere nur die nüchterne statistik der historischen fakta, so versündigt sie sich an dem geist der dichterischen auffassung, mit der der autor den tiefen untergrund einer seele zwar nicht zu erklären,

aber doch uns menschlich näher zu bringen versucht hat. Dessen sind sich die herausgeber der *Collection Teubner* offenbar wohl bewußt gewesen, und dies übersieht W. auf schritt und tritt. Und deshalb, hauptsächlich deshalb, steht die T.sche ausgabe über der W.schen.

Erwähnt möge noch werden, daß letztere eine abbildung der Jeanne d'Arc nach dem gemälde von Ingres, die T.sche eine solche nach Chapu bringt. Bei T. ist außerdem eine karte des nördlichen Frankreichs und ein situationsplan von Orléans beigegeben.

Als druckfehler mögen bei T. korrigirt werden s. 16, z. 31 und s. 34, z. 31; bei W. s. 53, z. 8 das verhängnisvolle *déverrez* statt *déserrez*.

Dr. Richard Fricke, *Le langage de nos enfants. Cours primaire de français. Französisch für anfänger.* II. *Cours moyen.* Zweiter teil (für quinta). Mit 1 münztafel und 39 abbildungen. 186 s. Geb. m. 2,50 = 3 kr.

Dasselbe. III. *Cours supérieur.* Dritter teil (für quarta). 192 s. Geb. m. 2,40 = 3 kr. — Beide erschienen bei G. Freytag und F. Temsky, Leipzig und Wien. 1907.

Da das referat über den I. teil dieses unterrichtswerkes anderer seite übertragen worden ist, sich jedoch teil II und III an den I. im gesamtaufbau streng anschließen, steht mir ein vollständiges und abschließendes urteil über die methodische anlage des werkes nicht zu. Ich kann hier lediglich über den eindruck berichten, den ich aus der lektüre der beiden letzten teile erhalten habe.

Der vorliegende *leitfaden* soll, wie verfasser selbst im „begleitwort" erwähnt, keiner bestimmten methodischen richtung dienen. Fricke ist vermittler, jedoch nicht in dem sinne der sogenannten „vermittelnden methode", die gewisse äußere hülfsmittel der reformmethode dem älteren verfahren einfach aufokulirt und sich einbildet, damit zwischen alter und neuer richtung einen ersprießlichen ausweg gefunden zu haben. Von solcher „vermittelung" will Fricke nichts wissen. Denn im geiste und im prinzip steht er der „reform" näher als ihrem gegenteil, er ist sogar „reformler" im höchsten und ureigensten sinne des wortes, nur weist er es ab, ein solcher zu sein, weil es ihm bedenklich erscheint, aus den grundsätzen der neuen lehrweise die äußersten schlußfolgerungen zu ziehen und sich willenlos einem starren schematismus auszuliefern. So scheut sich verfasser nicht, gelegentlich auch einmal ein methodisches hülfsmittel der älteren richtung beizubehalten, z. b. die übersetzung, obwohl er selbst erkennt, daß besonders die „verfrühte" übersetzung „keinen gewinn einträgt, sondern nur zeit raubt" (*begleitwort*, s. 10), und daß dieser übung „um ihrer selbst willen kein besonders großer wert beizulegen ist" (III. teil, *vorwort*, s. 4). Deutsche sätze bilden bei Fr. überhaupt sehr oft den ausgangspunkt zu sprachlichen übungen, und da sie sich an den vorhergehenden lesestoff streng anschließen, stören sie auch in keiner weise. Ihre verwendung ist vielmehr durchaus originell. Überhaupt geht der verfasser in der ganzen anlage des buches unbehindert seine eigenen wege. Originell in seiner reichhaltigkeit nicht

minder wie in der stoffwahl ist z. b. das *lesebuch*. Hier wechseln lesestücke über jahreszeiten, tiere, pflanzen, nahrungsmittel, maße, gewichte, geographische, geschichtliche und erzählende stoffe, prosaumschreibungen von (zumeist La Fontaineschen) fabeln usw. in anscheinend bunter reihenfolge ab, der aber doch ein einheitliches prinzip zugrunde liegt; denn „hauptziel aller bemühungen in der ganzen unterstufe bleibt die heranschaffung und einordnung eines ausgedehnten sprachmaterials“ (teil II, *vorwort*, s. 1). Hieraus erklärt es sich auch, weshalb oft derselbe stoff ein zweites mal in erweiterter oder sprachlich komplizirterter form auftritt. Für den III. teil (quarta) wird die wahl der stoffe auch noch nach dem weiteren grundsatz bestimmt, daß der schüler auf dieser stufe „den großen schritt von der konkreten zur abstrakten sprachhälfte“ zu machen hat, und daß er hier „schon etwas ernsthafter in das gesamtgebiet der sprache eindringen“ soll. Daß unter den lesestücken, besonders noch in teil II, im interesse der systematischen steigerung der schwierigkeiten auch viel frei erfundener oder doch stark umgearbeiteter stoff sich befindet, scheint mir unbedenklich.

Originell sind auch die „unschuldigen“ *bildchen*, die als gedächtnisstützen wie zur erheiterung des betriebes ganz gewiß nur willkommen zu heißen sind. Originell, und vielleicht nur auf den ersten blick komplizirt, ist auch die anordnung des *wörterbuchs* (in teil II). Die wörter werden nämlich in sachlicher gruppirung gegeben, nicht in einem durchgehenden vokabelverzeichnis. Der schüler wird dann von den einzelnen lesestücken durch ziffern auf die entsprechenden gruppen verwiesen. Das substantiv ist in 14 gruppen geteilt; besonders glücklich war der gedanke, aus den abgeleiteten substantiven eine besondere kategorie zu machen. Hinsichtlich der verba, bei denen eine einteilung nach sachlichen gesichtspunkten ja außerordentlich schwer ist, ließe sich natürlich leicht um manches rechten, doch ist das prinzip zu billigen. Ein alphabetisches verzeichnis faßt schließlich nochmals das ganze vokabular zusammen, nicht aber in deutscher übersetzung, sondern durch ziffernverweis auf die vorhergehende gruppenanordnung. Auch teil III bringt ein nach „100 wortfamilien“ eingeteiltes *vokabular*. Originell ist schließlich die *grammatik*, freilich nicht so, als ob das buch hier etwas regel- und planloses böte. Ordnung ist im gegenteil sehr viel vorhanden, denn Fricke grenzt sogar für jedes quartal das pensum genau ab, in der weise, daß in teil II (quinta) im allgemeinen das substantiv, die attributorischen bestimmungen, das fürwort, das verbum zur behandlung kommen, im III. teil (quarta) die „unregelmäßige formenbildung“ und hauptsächlich die schwierigere satzform, d. h. der zusammengesetzte satz, einschließlich infinitiv und partizip. Trotz dieser gewiß musterhaften ordnung ist aber eine spracherscheinung in ihrer vorführung und einübung nie mit einem bestimmten kapitel erledigt; sie kehrt in irgendwelcher form in den folgenden kapiteln oder im nächsten teil oft ungezählte male wieder. Also alle spracherscheinungen und sprachformen sind nie ganz abgeschlossen und auch nie ganz für das ende aufgespart; alles ist sozusagen beständig in fluß.

Es ist schwer oder fast unmöglich, sich bei einem so eigenartigen

buche lediglich aus der lektüre ein urteil darüber zu bilden, ob es in lesestoff wie in sprachlehre nicht manchmal etwas zu viel bringt; die fülle des gebotenen ist scheinbar erdrückend. Ich sage „scheinbar"; denn die letzte und beste probe darauf kann nur die unterrichtserfahrung bilden.

Was das buch aus der unendlichen flut auch der für reformzwecke verfaßten schullitteratur so vorteilhaft hervorhebt, ist der umstand, daß ihm auch nicht das geringste atom eines geschäftsmäßig gewinnsüchtigen oder einseitig dogmatischen zuges anhaftet. Denn es ist weder aus dem bedürfnis hervorgegangen, für die durchführung bestimmter lehrpläne stoff zu bieten, noch sucht es einer bestimmten starren methodischen richtung zu dienen. Es ist die frucht reifen könnens, hohen strebens und einer offenbar vorbildlichen berufsfreudigkeit. Mag es vielleicht auch den beifall manches methodentechnikers nicht finden, ganz sicher wird der kleine anfänger nach einem solchen führer mit lust und liebe arbeiten, und damit ist schon viel, wenn nicht alles erreicht.

Theodor Engwer, *Impressions de France.*[1] Wissenschaftliche beilage zum jahresbericht der königlichen Augustaschule (nebst lyzeum und gymnasial-studienanstalt). Druck von Velhagen & Klasing in Bielefeld. 1909. 40 s.

Der verfasser hat Frankreich offenen auges durchwandert. Von seiner reise, die ihn hauptsächlich durch den westen und süden führte, hat er in französischer sprache eine interessante beschreibung gegeben, die besonders jüngeren kollegen als praktischer wegweiser für ähnliche peregrinationen wärmstens empfohlen sei. Besondere beachtung verdienen die beiden letzten seiten, der epilog, in dem verfasser zu dem schlusse kommt, der hauptnutzen einer solchen reise durch Frankreich bestehe letzten endes darin, daß er einem zum bewußtsein bringe, wie doch eigentlich der neusprachliche unterricht über allen kleinlichen technischen details sein letztes und höchstes ziel nicht vergessen dürfe: *faire connaître et comprendre le pays et le peuple étrangers.*

J. Pünjer, *Lehr- und lernbuch der französischen sprache.* Zwei teile. Teil I. Neunte auflage. Hannover-List und Berlin, Carl Meyer (Gustav Prior). 1910. VIII und 170 s. Geb. m. 2,—.

Da die neunte auflage dieses buches, wie schon die achte, nur ein unveränderter abdruck der siebenten ist, liegt zu weiteren bemerkungen kein anlaß vor.

Dr. August Ife, *Der kleine franzos* oder *Sammlung der zum sprechen nötigsten wörter und redensarten nebst leichten gesprächen für das gesellschaftliche leben.* 14. aufl. Bearbeitet von August Albrecht. Leipzig, Amelungs verlag. 1909. 190 s. Geb. m. 1,20.

Das buch ist in seinem ersten teile eine art mittelding zwischen grammatik und wörterverzeichnis. Das prinzip der gruppirung wird durch die einzelnen redeteile gegeben; hier folgt dann jedesmal auf

[1] Vgl. *N. Spr.*, band. XVIII, s. 371.

eine kurze grammatische betrachtung das verzeichnis der zugehörigen wörter. Letztere sind beim substantiv systematisch, beim adjektiv und verb alphabetisch, beim pronomen nach den besonderen unterarten angeordnet. Als besonders nützlich möge der abschnitt *argot parisien* bezeichnet sein; freilich hätte er logischerweise an einer anderen stelle als unter dem substantiv untergebracht werden müssen, da er doch auch verba und adjektiva enthält. Den zweiten teil des bandes bilden sprichwörter und — ähnlich wie in anderen konversationsbüchern — gespräche „für das gesellschaftliche leben", die hier an geschraubtheit allerdings nichts zu wünschen übrig lassen. Die unterhaltung z. b., die sich auf s. 150—153 lehrer und schüler leisten, ist wohl im leben bisher noch nicht vorgekommen und wird — hoffentlich — auch nie vorkommen.

Die ergebnisse der lautwissenschaft scheinen den autor nicht allzu schwer zu drücken. *Pang*, *nongbri*, *ongjong*, *Frangßoa*, *kör*, *ghrilj*, *scheni*, *wermischell*, *gaschür*, *schorsch* sind bei ihm lautbilder für *paon*, *nombril*, *oignon*, *François*, *chœur*, *gril*, *chenil*, *vermicelles*, *gageure*, *George*. Es ist fast unglaublich, daß im jahre 1909 dergleichen noch geschrieben und gedruckt werden kann. — Auffallend ist auch die im deutschen text hin und wider noch verwendete ältere orthographie, so in *thätig* und *unthätig* (s. 100 und 101).

Leipzig-Gohlis. Ludwig Geyer.

Ernst Kröger, *Die gedichte des grafen Alfred de Vigny*. (Wissenschaftliche beilage zum jahresbericht der dritten oberrealschule zu Berlin.) Berlin, Weidmann. 1909. 20 s. M. 1,—.

Die kleine studie bringt keinerlei neues und will es wohl auch nicht: kurze, aber charakteristische analysen der gedichte und eine treffende darstellung der persönlichkeit und der weltanschauung desjenigen romantikers, von dem Lanson mit recht bemerkt: *On peut dire que chez Vigny le penseur crée à chaque instant l'écrivain.* Über manche einzelheiten ließe sich streiten. So wird auf s. 14 behauptet, daß *La colère de Samson* aus der erschütterung über die untreue der heißgeliebten Amélie Dorval hervorgegangen sei, und es wird ausdrücklich das wort *la femme est toujours Dalila* zitirt; gleich darauf jedoch heißt es: „Aber es wäre voreilig, aus dieser frauenverachtung in *La colère de Samson* schlüsse zu ziehen auf die eigenen ansichten des dichters; das hieße, einmal die entstehung des gedichtes ganz vergessen und zweitens die übrigen werke übersehen." Das ist nicht richtig. Das eigentümliche an diesem merkwürdigen lyriker ist ja das, daß er mit geringen ausnahmen immer die erzählende oder sogar die dramatische form gewählt hat, um seine lyrischen empfindungen und gedanken einzukleiden; und zum mindesten wird man sagen dürfen: die *colère de Samson* entspricht genau den anschauungen, die er damals, als er das gedicht schrieb, und wohl noch lange darnach über die frauen gehegt hat. Und der verf. nennt ja s. 18 die *Destinées*, aus denen *La colère de Samson* stammt, ausdrücklich „eine einheitliche dichtung, nicht eine sammlung von elf einzelnen gedichten", und führt

dann weiter aus, wie sie alle zu einer „symphonie des pessimismus“ zusammenklingen, also doch jedes einzelne einen wirklichen beitrag zur kenntnis der seele des dichters liefert. Ebensowenig wie er daher den versuch macht, Vignys religiöse oder politische stellung (resignation und stolze zurückhaltung) irgendwie zu bemänteln, ebensowenig brauchte er sein urteil, daß Vigny in seinen scharfen angriffen gegen die frauen an Nietzsche erinnere, sofort wieder zurückzunehmen.

E. TOUTEY, *Lectures primaires. Cours moyen* (*Certificat d'études.*) 6e édition. Paris, Hachette. 1907. IV und 403 s. Fr. 1,50.

Das buch enthält 200 lesestücke, also eins für jeden tag des schuljahres (die woche zu fünf tagen gerechnet). Als leser sind elf- bis zwölfjährige elementarschüler gedacht. Die auswahl ist in strenger anlehnung an das „programm“ des ganzen jahres getroffen, und es ist dabei beständig bedacht darauf genommen, daß das lesebuch des volksschülers zugleich realienbuch sein soll. Es finden sich deshalb stücke mehr litterarischen charakters, die nur der förderung in der muttersprache dienen sollen, neben solchen aus der moral, der geschichte, der erd- und naturkunde. Nach möglichkeit sind dabei berühmte fachschriftsteller zu worte gekommen. Nur selten geht der inhalt der lesestoffe über den horizont zwölfjähriger hinaus; fast immer sind die stücke in fesselnder sprache und mit großer anschaulichkeit geschrieben. Am ende jedes stückes sind ein paar worterklärungen gegeben, dann *questions et analyse des idées*, endlich *devoirs d'élocution et de rédaction*, um übung in mündlicher und schriftlicher wiedergabe des lesestoffes zu erzielen. Wo es angeht, dienen kleine, aber scharfe illustrationen als erläuterung.

W. RICKEN, *Einige perlen französischer poesie von Corneille bis Coppée.* 2. auflage. Chemnitz und Leipzig, W. Gronau. 1906. 55 s. M, —,80.

Ricken hat seine sammlung für höhere schulen und lehrerseminare bestimmt. Auf 36 seiten gibt er das, was er an gedichten für ausreichend und wertvoll hält. Daß er dazu *Frédéric et le meunier de Sans-Souci*, die *Marseillaise* und *Charlottembourg* rechnet, verstehe ich nicht. Da gibt es denn doch noch ganz andere perlen! Überhaupt ist es ja ein aussichtsloses unterfangen, auf so engem raume das beste aus der französischen poesie geben zu wollen, wenn man Béranger mit vier, Hugo mit sieben, Coppée mit drei umfangreichen proben einführt. Daß A. de Vigny, Leconte de Lisle ganz fehlen und Musset zu kurz kommt, darf dann niemand wundern. Die verslehre am schlusse ist gut und klar; der *Coup d'œil sur l'histoire de la littérature française* von etwas über zwei seiten umfang kann natürlich nicht viel mehr als ein paar namen und ein paar abgegriffene urteile bieten. Ist das wirklich das, was lehrerseminare brauchen?

Steglitz. WILLIBALD KLATT.

VERMISCHTES.

ZUM GEDACHTNIS BREYMANNS.[1]

Unser Breymann ist nicht mehr!

Wohl hatte in den letzten jahren mehr als einmal bange sorge uns um ihn beschlichen — aber, wenn immer wieder seine willensstarke natur über die tückische krankheit siegte, welche ihn unvermutet, plötzlich anfiel, dann hofften wir neuerdings.

Wir konnten, wir wollten es nicht glauben, daß so bald schon seine feine vornehme erscheinung nicht mehr elastischen schrittes unter uns wandeln, daß sein gütiges, offenes, treues auge erlöschen, daß seine hand nicht mehr uns freundlich grüßend zuwinken, daß der warme ton seiner klangvollen stimme, daß sein beredter mund für immer verstummen sollte.

Und nun ist er doch von uns gegangen, und, tiefe trauer im herzen, begleiteten wir ihn auf seinem letzten wege.

Ich maße mir nicht an — auch ist es hier nicht meine aufgabe — über den gelehrten und wissenschaftlichen forscher Breymann zu reden; berufenere haben ihn schon gewürdigt und werden es noch tun. Wenn ich es daher auch unterlasse, in diesem kreise, wo sie wohl jedem bekannt und vertraut sind, von Breymanns werken zu sprechen, so glaube ich doch nicht unerwähnt lassen zu dürfen, daß Breymann, was die gewissenhafteste gründlichkeit, den unermüdlichsten bienenfleiß anlangt, denen wir darin auf jeder seite begegnen, für seine schüler wahrhaft vorbildlich war und bleiben wird.

Breymann war ein begeisterter und so seine schüler selbst wieder begeisternder lehrer, der an seinem lehrberuf mit innigster liebe hing. Daher mag es auch wohl eines der bittersten gefühle, einer der schwersten augenblicke für ihn gewesen sein, als er zu dem entschlusse kam für immer abschied zu nehmen von diesem berufe, für den ihm neben einem eminenten wissen ein praktisches können zu eigen war wie keinem zweiten.

Seine nicht selten mit feinem humor gewürzten vorlesungen boten eine mit staunenswertem fleiße, mit hervorragender gewissenhaftigkeit und gründlichkeit bearbeitete fülle von belehrung und anregung.

Welche mühe, welche unglaubliche geduld verwendete Breymann auf die phonetischen und seminarübungen, wo ihm kein zeitaufwand, keine arbeit, keine plage zuviel war, um seine schüler zu fördern. Wie fleißig und sorgfältig korrigirte er ihre diktat-, übersetzungs- und stilistischen übungen! Er dünkte sich als universitätslehrer nicht zu hoch, um mit jedem einzelnen von uns zehn, zwanzig male und noch öfter z. b. eine stelle aus *Mercadet* oder aus *The School for Scandal* einzuüben, jeden laut, jeden tonfall solange und so oft zu korrigiren, zu wiederholen und selbst vorzusprechen, bis wir endlich richtig zu

[1] Die hier folgenden ausführungen bildeten, mit nur wenigen abänderungen, den inhalt eines nachrufs, der am 21. oktober 1910 in der ortsgruppe München des Bayerischen neuphilologen-verbandes gehalten wurde.

hören imstande waren und unser sprachorgan soweit in der gewalt hatten, um diese stelle phonetisch korrekt und mit der richtigen intonation zu lesen.

Von welch eminentem werte aber all diese verschiedenen übungen waren, das erfuhren am deutlichsten jene an sich, welche darin nicht eine eines universitätsstudirenden unwürdige schulmeisterei erblickten, sondern sich an ihnen mit gewissenhaftigkeit und ausdauer beteiligten. Wenn solche kandidaten nach einer derartigen schulung und vorbildung ins ausland gingen, so bot es ihnen eine wirkliche, freudige genugtuung, wenn sie, ausgerüstet nicht nur mit wissenschaftlichen kenntnissen und sicherem grammatischen können, sondern auch mit gründlicher phonetischer fertigkeit, überraschend schnell und leicht in der lage waren, richtig zu hören und zu verstehen und selbst sich gut verständlich zu machen — und dann gedachten sie wohl sicherlich dankbar ihres vortrefflichen lehrers, der so viele mühe auf sie verwendet hatte.

Das hervorragende lehrtalent Breymanns zeigte sich noch bei einer anderen gelegenheit, welche ich an dieser stelle nicht unerwähnt lassen möchte: das waren die prüfungen. Wie oft habe ich es gehört, daß die kandidaten immer froh und beruhigt waren, wenn sie wußten, daß Breymann im examen prüfte; ging ihm doch — und das mit vollem rechte — der ruf voraus, daß er ein überaus feiner, geschickter, maßvoller und wohlwollender examinator war.

Breymann war seinen schülern nicht nur lehrer; er war ihnen auch stets ein aufrichtiger, wohlmeinender, treuer, väterlich gesinnter freund und berater, der jedem von ihnen ein reges interesse entgegenbrachte und bewahrte. Unvergeßlich werden allen, die sie damals gehört hatten, die ergreifenden worte bleiben, die Breymann unserem kollegen Christoph ins grab nachrief — worte, wie sie so tief empfunden nur aus seiner brust kommen konnten, in der ein warmes herz für seine schüler schlug. Durch Breymanns interesse für seine schüler erklärt es sich, daß er nach jahrzehnten noch sich mancher an und für sich sogar unbedeutender einzelheiten erinnerte, welche diese betrafen und ihnen selbst vielleicht schon längst aus dem gedächtnis entschwunden waren. So wußte er z. b. noch nach langen jahren die plätze anzugeben, wie sie seine hörer in seinem kolleg eingenommen hatten.

Dieses interesse für seine schüler, das bedürfnis mit ihnen in unmittelbare fühlung zu treten, war es auch, was ihn anregte zur gründung unseres Neuphilologischen vereins, des ältesten wissenschaftlichen vereins von studirenden an unserer universität.

Wie viele mühe und zeit opferte Breymann diesem vereine, wo er in zahlreichen, formvollendeten, anregenden vorträgen aus der reichen fülle seiner forschungen und seines wissens die edelsten gaben bot! Welch warmen, herzlichen ton wußte er dort seinen schülern gegenüber anzuschlagen! Da war alles gleichsam eine familie, und er der vater, dem jeder sich frei und offen anvertrauen konnte.

Zu einem wirklichen familienfeste gestaltete sich denn auch immer in diesem vereine die feier von Breymanns geburtstag.

Im verein fühlte Breymann sich jung unter seinen jungen freunden. Da gab er manche köstliche anekdote aus dem schatze seiner

erfahrungen und erlebnisse zum besten. Und mit einem feinen, gewinnenden humor wußte er das ihm übertragene präsidium zu führen, wobei er dann seinen lieblingskantus, den zwerg Perkeo, zu kommandiren pflegte.

Aus dem neuphilologischen verein entwickelte sich im lauf der zeit der Bayerische neuphilologenverband, welchem Breymann nicht minderes interesse entgegenbrachte. Sein verdienst war es, einerseits zwischen den fachgenossen an den hoch- und mittelschulen Bayerns ein geradezu vorbildliches harmonisches zusammenwirken gepflegt und den austausch zwischen wissenschaft und praxis gefördert, andererseits die bayerischen neuphilologen zu einem innigen zusammenschluß geführt zu haben.

Lange jahre hindurch war Breymann zugleich der vertreter der romanischen und der englischen philologie an unserer universität gewesen, und seine tätigkeit als wissenschaftlicher forscher und als akademischer lehrer wäre allein hinreichend gewesen, eine lebensaufgabe zu bilden. Aber bei seiner eminenten arbeitskraft und seiner geradezu vorbildlichen arbeitsfreudigkeit war es ihm möglich, noch auf einem anderen ausgedehnten gebiete tätig zu sein, auf welchem er sich ein unvergängliches verdienst um die neuphilologische lehrerschaft Bayerns erworben hat: Breymann war der reformator des neusprachlichen unterrichtswesens in Bayern, und so wie die bayerische neuphilologenschaft heute vor uns steht mit all ihren erfolgen, mit all ihren errungenschaften, mit ihrem ansehen nach innen und nach außen — ist sie, wir dürfen das ruhig behaupten, in erster linie Breymanns werk.

Freilich, die jüngeren generationen unserer neuphilologen haben keine ahnung davon, welche gewaltige aufgabe Breymann da geleistet hat.

Als Breymann an die universität München berufen wurde, war es um das lehrfach der neueren sprachen an den bayerischen mittelschulen nicht zum besten bestellt: unter den lehrern für französisch und englisch waren nicht wenige, welche auf den namen neuphilologen füglich keinen anspruch erheben konnten. Nicht selten waren es männer, welche sich, nachdem sie in anderen studien schiffbruch gelitten, nunmehr dem lehrfach der neueren sprachen als letzter zuflucht zugewendet hatten. Nachdem sie ein paar oder auch gar nur ein semester lang neuphilologische kollegien belegt, der eine oder andere von ihnen vielleicht noch einige zeit in der französischen schweiz zugebracht, hielten sie sich für hinreichend befähigt zum unterrichte in den neueren sprachen.

Andere wieder, die *maîtres de langue* unseligen angedenkens, hatten vielfach überhaupt keine wissenschaftliche ausbildung genossen, verstanden kaum notdürftig deutsch, hatten keine ahnung von methodik und noch weniger von pädagogik, so daß sie zur karikatur herabsanken und ihren schülern nur zum gespötte dienten.

Unter solchen umständen war es natürlich, daß das lehrfach der neueren sprachen nur ein sehr geringes ansehen besaß. Man kann es sich heutzutage gar nicht mehr vorstellen, mit welch geringem wissen und können sich damals viele angehende studirende der neueren

philologie in Breymanns kolleg einfanden, wie wenige imstande waren, auch nur eine zeile phonetisch korrekt zu lesen, und welch jämmerliche leistungen z. b. die einfachsten diktate ergaben, leistungen, welche allerdings einer grausamen komik nicht entbehrten.

Breymann sah, was not tat, und betrachtete es als erste aufgabe, einen tüchtigen, philologisch durchgebildeten und praktisch geschulten lehrerstand heranzubilden. Das war keineswegs eine leichte aufgabe; wollte er sie durchführen, dann durfte er keine anderen rücksichten kennen als eben nur die rücksicht auf dieses eine ziel.

Kann man sich da wundern, wenn es manche gekränkte und unzufriedene gab, wenn Breymann, noch dazu als nichtbayer, vielfach auf hindernisse stieß, wenn ihm damals, anfangs der 80er jahre, heftige gegner erstanden, welche, allerdings nur aus dem sicheren hinterhalte der anonymität, ihre giftigen pfeile auf Breymann abschossen?

Alle diese angriffe konnten Breymann wohl schmerzen, nicht aber ihn abhalten oder irre machen durchzuführen, was er als richtig erkannt hatte. Er wollte, er erstrebte ja nur das beste. Und wenn er in der guten absicht, es auch zu erreichen, sich selbst und den kandidaten das ziel möglichst hoch steckte, vielleicht so hoch, daß es diesem oder jenem der letzteren zu hoch erschien, wer möchte ihm das zum vorwurf machen? Daß es ihm aber ferne lag, wissentlich zu hohe oder gar unerreichbare forderungen an die prüfungskandidaten zu stellen, könnte ich durch einen fall, den ich selbst mit erlebt habe, beweisen.

Die heranbildung eines stammes tüchtiger, philologisch geschulter lehrer war jedoch nur ein teil der gewaltigen arbeit Breymanns auf dem gebiete der reform des neusprachlichen unterrichtswesens.

Mit den französischen und englischen lehrbüchern war es zu der zeit, als Breymann nach München berufen wurde, nicht zum besten bestellt; es genügt, namen wie Ahn und Ollendorf zu erwähnen.

Wieder ist es da Breymann, der als einer der ersten es unternahm, ein lehrbuch zu verfassen, welches der tiefgreifenden umgestaltung des neusprachlichen unterrichts rechnung trug. Dabei wird es der objektive beurteiler stets anerkennen, daß Breymann in sehr glücklicher weise die aufgabe löste, eine vermittelnde methode zu finden, welche die extreme richtung vermied und auch nicht ganz mit dem historisch gewordenen brach.

Vor allem einen vorzug des Breymannschen lehrbuchs glaube ich nicht unerwähnt lassen zu sollen: indem Breymann in seiner grammatik nicht eine syntax der redeteile, sondern, vom satzbildenden satzglied ausgehend, eine lehre der satzteile bot, hob er die französische grammatik und damit den französischen unterricht selbst sozusagen auf ein höheres niveau, welches es dem neusprachlichen grammatikalischen unterricht ermöglicht, an den realistischen schulen die rolle zu übernehmen, die dem lateinischen unterricht am gymnasium zugewiesen ist. Ich erwähne dies hauptsächlich deswegen, weil ja die bestrebungen der neuphilologen darauf abzielen, ihrem fache an den technischen unterrichtsanstalten eine solche stellung zu erringen.

Eine große zahl der in der praxis stehenden lehrer haben ihr interesse an diesem lehrbuch dadurch bekundet, daß sie Breymann

wertvolle anregungen und verbesserungsvorschläge zukommen ließen, welche dieser stets dankbar anerkannte und, soweit sie ihm berechtigt und durchführbar erschienen, gerne verwertete.

So widmete Breymann durch viele jahre unermüdlich seine kraft der verbesserung seines lehrbuchs, welches er damit, wie von anerkannten philologen zugegeben wird, einem hohen grade der vollendung entgegenführte.

Damit sind aber Breymanns verdienste um die umgestaltung des neusprachlichen unterrichtswesens in Bayern noch nicht erschöpft.

Wir müssen noch der ganz besonders hervorragenden, eifrigen und erfolgreichen tätigkeit gedenken, welche er entfaltete, um die stellung der neuphilologen zu heben. Er setzte dafür seine beste kraft ein: immer und immer wieder trat er in wort und schrift ein für einsetzung und vermehrung von reisestipendien, für errichtung neuer lehrstellen, für die günstigere gestaltung unserer vorrückungsverhältnisse u. v. a.

Das alles werden wir neuphilologen Breymann nie genug danken können! Nie auch können wir es dankbar genug anerkennen, daß Breymann, welcher doch zufolge seiner einflußreichen stellung im obersten schulrate bei der feststellung der neusprachlichen lehrprogramme das entscheidende wort zu sprechen hatte, daß Breymann — sage ich — immer maßvoll in seinen forderungnn war; daß er stets eintrat, wenn es galt, uns von unnötigen arbeiten — z. b. den sogenannten wochenhausaufgaben — zu entlasten; daß er keine starre schablone des unterrichts wollte, sondern die individualität des lehrers nach möglichkeit gelten ließ und wahrte; daß er nicht nach eigenem gutdünken den neusprachlichen lehrern einfach ein lehrprogramm diktirte, sondern sie zur mitarbeit bei den beratungen und der aufstellung desselben heranzog, ihre gutachten einholte und, wo es anging, berücksichtigte.

Und auf solche weise hat Breymann von seiner hohen, verantwortungsvollen stellung im obersten schulrate nie anders als zu nutz und frommen der bayerischen neuphilologen gebrauch gemacht.

In Breymann tritt uns das bild einer seltenen, verehrungs- und nachahmungswürdigen persönlichkeit entgegen: unermüdlich und gründlich in der arbeit; gewissenhaft, streng objektiv und gerecht im urteil; maßvoll in seinen anforderungen und wohlwollend in der beurteilung; stolz in seiner bescheidenheit; wahr, offen und vornehm in der gesinnung; dankbar, edel und von einer seltenen pietät und treue.

Und wer das glück hatte, Breymann näher stehen und in seiner familie gastfreundschaft genießen zu dürfen, wer ihn da kennen lernen durfte als den liebenswürdigsten, aufmerksamsten hauswirt; als den vollendeten gesellschafter voll sonniger heiterkeit, voll goldenen, feinen humors; als den liebevollsten, zärtlichsten familienvater; wer zeuge sein durfte des einzig schönen bildes, wenn z. b. zu weihnachten seine familie voll innigsten glückes, voll liebe und freude um ihn unterm christbaum versammelt war: der möchte wahrlich dem schicksal grollen, das hier viel zu früh mit so rauher hand eingegriffen und ihm nicht

vergönnt hat seinen 70. geburtstag zu feiern, ein fest, das in weniger als zwei jahren eingetreten wäre und sicherlich einen großen kreis seiner schüler, freunde und verehrer um ihn versammelt hätte.

München. CHR. RÜHL.

BEDEUTUNGSÄNDERUNG IM FRANZÖSISCHEN DURCH DAS PRONOMINALADVERB *EN*.

Eine reihe französischer verben erhalten durch die vorsetzung des pronominaladverbs *en* eine bedeutung, die auf den ersten blick mit der ursprünglichen kaum etwas gemein zu haben scheint und erst bei näherer betrachtung viel von ihrer auffälligkeit verliert. Wir wählen als beispiele die verben *en imposer*, *en vouloir* und *en avoir raison*, wobei wir sie gleich nach der schwierigkeit angeordnet haben, mit der sich die neue bedeutung aus der ursprünglichen erklärt. Am einfachsten erscheint der bedeutungswandel bei *en imposer*, wenn wir uns nicht von der übertragenen bedeutung „imponiren" beeinflussen lassen, sondern von der eigentlichen bedeutung des verbums *imposer*, „auflegen", ausgehen und *en imposer à qn.* deutsch mit „jemand etwas auf*binden*" (= *faire accroire q. ch. à qn.*) wiedergeben. Größer erscheint schon der gegensatz zwischen *vouloir*, „wollen" und *en vouloir à qn.*, „jemand zürnen, böse sein, jemand etwas verargen, verübeln". Der bedeutungsübergang erklärt sich aber leicht, wenn wir an den ausdruck der kindersprache denken: er will mir (*en* = deswegen) etwas. Am schwierigsten ist die erklärung von *en avoir raison*, „sich jemandes oder einer sache erwehren", aus der grundbedeutung, „recht haben". Ich denke an den gedankenübergang: über jemand, über etwas recht bekommen, jemand, etwas bezwingen.

Frankfurt a. M. W. GROTE.

EXPERIMENTALPHONETISCHE RUNDSCHAU. 27.

Phonopädagogische rubrik. XII.

Mit großer verspätung erscheint die fortsetzung dieser rundschau. Die ursache derselben ist u. a. darin zu suchen, daß ich die universität Marburg verlassen habe, um im phonetischen kabinett des kolonialinstituts zu Hamburg tätig zu sein.

Ich benutze die gelegenheit, um den lesern der rundschau bekannt zu machen, daß ich wegen der großen fülle von anfragen genötigt bin, zu bitten, jeder anfrage ein frankirtes kuvert oder einen internationalen antwortschein beizufügen.

*

Vergleicht man die nachstehend rezensirte walze mit einer platte gleichen inhalts, so fällt das urteil über sie nicht besonders günstig aus. Trotz der technischen verbesserungen in dem aufnahme- und vervielfältigungsverfahren, der guten wiedergabeapparate und zubehörteile liefert diese walze eine heisere, tremolirende, mit echtem phonographenton behaftete wiedergabe. Das liegt zum teil an dem system und läßt sich nicht ändern. Damit behaupte ich nicht, daß der phonograph zum alten eisen geworfen werden muß. Gerade die

Edison Grand Opera Amberol-walze 35007 beweist, daß der phonograph manche hochzuschätzende vorteile hat. Diese walze ist nicht besonders laut und deutlich, was sich auf die stimme und sprechweise von Sarah Bernhardt zurückführen läßt. In der tat sind auch aufnahmen in berlinerschrift (*Gramophone record*) schwach und undeutlich. Aber der phonograph hat in diesem fall einen großen vorteil dem grammophon gegenüber, und zwar, daß bei ihm das geräusch der nadel verschwindet. Gäbe es nun einen starktonphonographen nach dem *preßluft*system, so würde die wiedergabe gewinnen. Ich benutze die gelegenheit und hebe den wert eines solchen starktonphonographen hervor. Bei wissenschaftlichen untersuchungen bedient man sich heute noch meistens des walzenphonographen; die redner und sänger sind größtenteils nicht „geschult", so daß sie besonders bei sprachaufnahmen in dem gewöhnlichen redeton sprechen müssen, wenn man wissenschaftlich brauchbare resultate erreichen will. Die wiedergabe aber solcher phonogramme ist leider viel zu schwach und muß nur mit gummischläuchen abgehört werden. Auf eine vorführung im kolleg darf man nicht rechnen. Ein starktonphonograph nach dem *preßluft*system — (und nicht nach dem prinzip der reibung, weil dadurch starke geräusche verursacht werden) — würde diesem übelstand abhelfen.

(Diese walze kann nur auf mit einer *Amberol*-vorrichtung versehenen *Edison*apparaten gespielt werden.)

35007. *L'aiglon — La plaine de Wagram.* Gesprochen von Sarah Bernhardt. *Edison Grand Opera Amberol Record* (4 min.). Mk. 4,—.

Enthält einen teil der 5. szene des V. aufzuges. Flambeau hat die augen geschlossen und ausgerufen: *La victoire* ... Der herzog von Reichsstadt bleibt allein auf dem Wagramfeld, und nun beginnt die wunderschöne szene der vision. Die walze enthält trotz der verhältnismäßig langen dauer (3,50 min.) leider nur bruchstücke und zwar: (*L'aiglon*; 72. tausend; Paris 1900) s. 234 (*Flambeau! . . . Mais ce soldat* usw.); s. 235, s. 236 (nur einige vom herzog gesprochene verse); s. 237 (nur fünf verse): s. 238 ist übersprungen; s. 239 (einige im text nicht stehende verse und die vier ersten verse der bitte des herzogs); s. 240 bis zu dem ruf der geister: *Vive l'empereur.* Trotz der schwachen wiedergabe und der oben erwähnten fehler möchte ich diese walze, wenigstens für übungen mit beschränkter zuhörerzahl (seminarien, phonetische praktika usw.), doch empfehlen. Sarah Bernhardt hat mit ihrer stimme und deklamation der ganzen szene einen eigenen unheimlichen und doch unwiderstehlichen reiz gegeben, der noch mehr zur geltung kommt, wenn der zuhörer die schauspielerin selbst in dieser rolle gesehen hat. Beim abhören dieser walze habe ich den mächtigen und tiefen eindruck von 1903 wieder erlebt, als ich Sarah Bernhardt in Paris zum erstenmal sah. — In der englischen zeitschrift *The Talking Machine News*, 1910, nr. 108, s. 342, lese ich, daß noch eine Amberolwalze (*«La brise» conte* aus *Les bouffons*, nr. 35011) von Sarah Bernhardt existiert. Sobald diese walze in Deutschland erhältlich ist, werde ich sie besprechen.

Hamburg. G. PANCONCELLI-CALZIA.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.

BAND XVIII FERBUAR 1911 HEFT 10

DIE NEUEREN SPRACHEN

ZEITSCHRIFT

FÜR DEN

NEUSPRACHLICHEN UNTERRICHT

IN VERBINDUNG MIT

FRANZ DÖRR UND ADOLF RAMBEAU

HERAUSGEGEBEN

VON

WILHELM VIËTOR

MARBURG IN HESSEN

N. G. ELWERT'SCHE VERLAGSBUCHHANDLUNG

NEW-YORK. GUSTAV E. STECHERT & Co. 129—133, WEST 20th STREET.

1911

AUSGEGEBEN AM 22. FEBRUAR 1911

Die Neueren Sprachen erscheinen jährlich in 10 heften zum preise von ℳ 12.— für den im april beginnenden band und sind durch alle buchhandlungen des in- und auslandes, sowie direkt vom verlage zu beziehen. Für mitarbeiter ℳ 9.— portofrei direkt.

Die Neueren Sprachen bringen vom XVII. band ab regelmäßig vakanzenlisten für neusprachliche lehrstellen. Aufnahme erfolgt kostenlos; es wird nur um gefl. zeitige mitteilung an den verlag der „Neueren Sprachen“ gebeten. Weiter sollen in zukunft auch personal-nachrichten aufgenommen werden, sei es in gestalt von mitteilungen oder inseraten. Letztere werden mit 25 pf. für die 2gesp. petitzeile berechnet. Die neusprachliche litteratur wird ferner von jetzt ab vierteljährlich so vollständig mitgeteilt, daß die abonnenten der „Neueren Sprachen“ einen überblick über die gesamten erscheinungen auf dem gebiet der neueren sprachen und litteraturen erhalten.

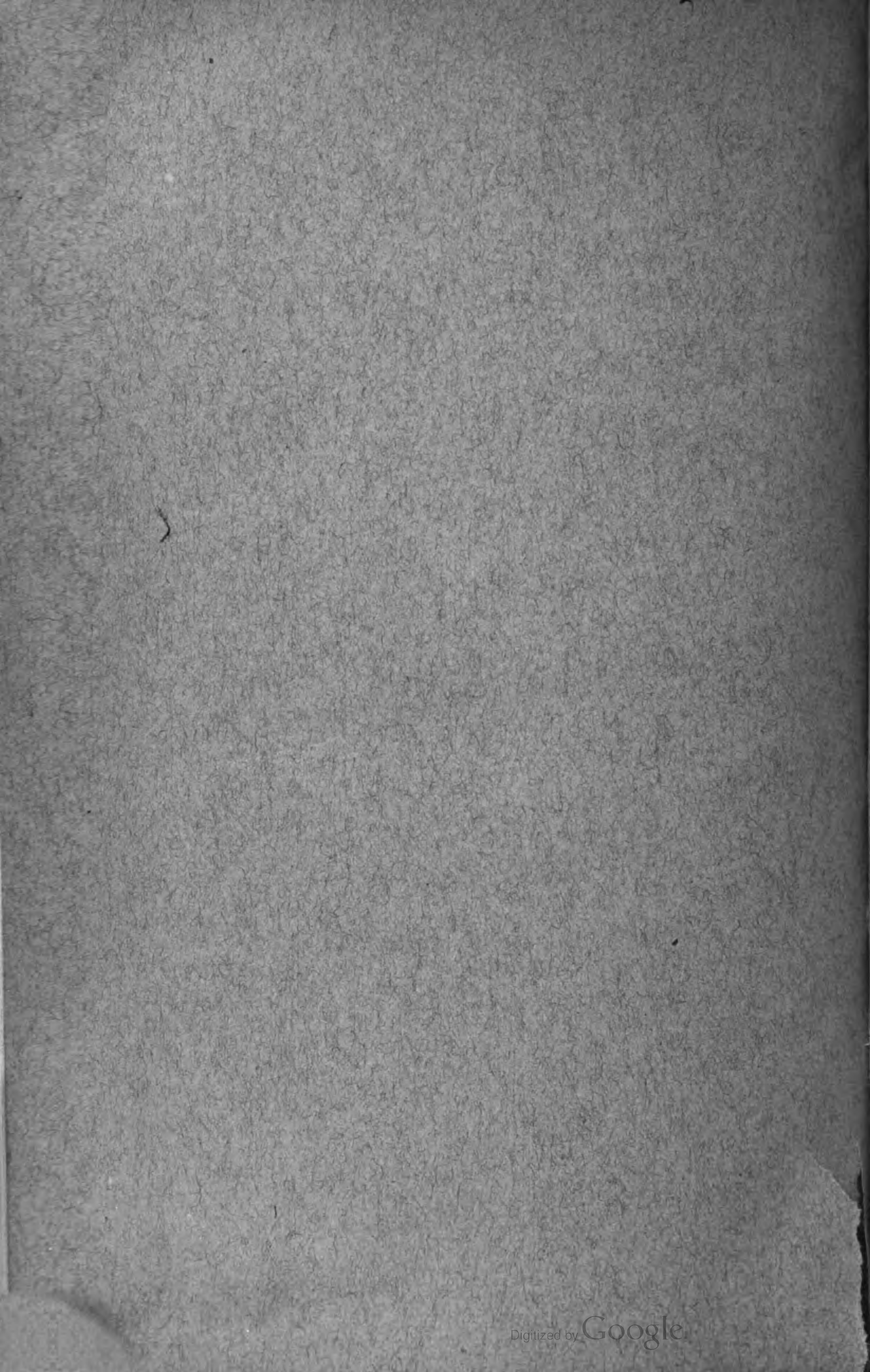
Inhalt

Diese Nummer enthält Beilagen von: M. Alberti in Hanau, F. A. Brockhaus in Leipzig, H. D. Ellis Esq. in London W, K. J. Trübner in Straßburg und zwei von der Weidmannschen Buchhandlung in Berlin.

Wir empfehlen die Beilagen besonderer Beachtung.

Druck von Hesse & Becker in Leipzig.









89013631270
b89013631270a